



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN-IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO**

ADRIANA SCHNEIDER MULLER KONZEN

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: DA FORMULAÇÃO
POLÍTICA À ATUAÇÃO DOCENTE**

MOSSORÓ

2025

ADRIANA SCHNEIDER MULLER KONZEN

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: DA FORMULAÇÃO
POLÍTICA À ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) em ampla associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

MOSSORÓ

2025

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

K82i Konzen, Adriana Schneider Muller
 ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO:
 DA FORMULAÇÃO POLÍTICA À ATUAÇÃO
 DOCENTE. / Adriana Schneider Muller Konzen. -
 Mossoró, RN, 2025.
 139p.

 Orientador(a): Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares
 Santos.

 Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
 Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio
 Grande do Norte.

 1. Itinerários formativos. 2. Ensino médio. 3. Ciclo de
 políticas. 4. Currículo. I. Santos, Jean Mac Cole Tavares.
 II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
 Título.

ADRIANA SCHNEIDER MULLER KONZEN

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: DA FORMULAÇÃO
POLÍTICA À ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) em ampla associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito à obtenção do grau de Mestre em Ensino na Linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.

Dissertação apresentada e aprovada em 26/03/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

Jean Mac Cole Tavares Santos, Dr. - Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Josélia Carvalho de Araújo, Dra. - Examinadora Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Francisco Joatan Freitas Santos Júnior, Dr. – Examinador Externo
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico este trabalho ao meu marido, Rudimir, e à minha filha, Ana Luiza, que estiveram comigo em toda a caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades concedidas e por me manter com saúde, na fé e na perseverança.

Ao meu orientador, Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, por ter me acolhido e orientado com importantes reflexões que contribuíram imensamente para o meu crescimento acadêmico.

Aos professores membros da banca, por toda a atenção destinada à leitura e avaliação de meu trabalho: Dra. Josélia Carvalho de Araújo, Dr. Francisco Joatan Freitas Santos Júnior. Aqui incluo o Dr Emerson Augusto de Medeiros e Dr Marco Antônio de Oliveira, que aceitaram cordialmente fazer parte da suplência da banca. Estendo os agradecimentos aqui expressos também a Adna Raquel, secretária do POSENSINO, por todo o auxílio no percurso do mestrado.

À CAPES e à UERN, pelo incentivo financeiro e a bolsa de estudos concedida.

Às amigas que o POSENSINO me deu: Clara, Fernanda, Priscila, Rosinilva, Rosângela e Maria Kélia, pelo apoio ao longo de todo o curso.

Ao Grupo de Estudos Contexto e Educação, pelos aprendizados compartilhados.

Ao meu marido, Rudimir, que me apoia em todas as situações, com muito amor e cuidado.

À minha filha, Ana Luiza, por compreender a minha ausência nesse período de estudos.

À minha mãe, Noeli, e ao meu pai, Nelson, *in memoriam*, por me ensinarem o caminho do bem e da coragem.

Às minhas irmãs, Cristiane e Janice, pelo apoio de sempre.

Ao meu chefe, Eduardo Maia, por ser esse grande líder que incentiva e motiva a equipe para o caminho da pesquisa.

Aos meus colegas da Superintendência Escolar das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR 2), em especial a Priscilla Nayara, por todo o apoio e compartilhamentos diários.

Ao gestor e aos professores da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul, que aceitaram participar de minha pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para início, meio e fim dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa discute a política curricular dos itinerários formativos do ensino médio, desde a formulação dos documentos oficiais até a atuação docente. Partimos da concepção de que as políticas educacionais são constituídas a partir de construções discursivas e atos de poder, além de movimentos complexos, que envolvem embates e disputas em diferentes contextos. O objetivo geral da pesquisa é analisar como os itinerários formativos vêm se configurando nas escolas de ensino médio do Ceará. como objetivos específicos definimos: a) analisar os itinerários formativos a partir dos documentos legais; b) discutir as especificidades dos itinerários formativos na política educacional do Ceará; c) analisar como os professores atuam os itinerários formativos em uma escola de ensino médio em tempo integral no município de Fortaleza, CE. O quadro teórico-metodológico do estudo foi a base proposta pela abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Nesse estudo, foi utilizada a perspectiva qualitativa, com construção de dados a partir da análise documental e de campo. Nessa trajetória, produzimos contribuições a partir de uma perspectiva descentrada, procurando compreender a política dos itinerários formativos a partir dos movimentos de significação e (re)contextualização nos diferentes contextos (de influência, de produção de texto e da prática). As informações construídas ao longo da pesquisa indicam que os itinerários formativos nas escolas estaduais do Ceará não são estruturas fixas, mas configurações em constante construção, marcadas por processos contínuos de tradução e interpretação, movimentos influenciados tanto pelas transformações nos textos políticos quanto pela atuação de entidades científicas e educacionais, além das recontextualizações operadas pelos sujeitos que atuam e ressignificam essas políticas no contexto da prática.

Palavras-chave: Itinerários formativos. Ensino médio. Ciclo de políticas. Currículo.

ABSTRACT

This research discusses the curricular policy of high school training itineraries, from the formulation of official documents to teaching practice. We start from the concept that educational policies are constituted from discursive constructions and acts of power, in addition to complex movements, which involve clashes and disputes in different contexts. The general objective of the research is to analyze how training itineraries have been configured in high schools in Ceará. As specific objectives we define: a) to analyze training itineraries based on legal documents; b) to discuss the specificities of training itineraries in Ceará's educational policy; c) to analyze how teachers implement training itineraries in a full-time high school in the city of Fortaleza, CE. The theoretical-methodological framework of the study was based on the approach proposed by Stephen Ball's Policy Cycle. In this study, a qualitative perspective was used, with data construction based on documentary and field analysis. In this trajectory, we produced contributions from a decentralized perspective, seeking to understand the politics of formative itineraries based on the movements of signification and (re)contextualization in different contexts (of influence, text production, and practice). The information constructed throughout the research indicates that the formative itineraries in the state schools of Ceará are not fixed structures, but configurations in constant construction, marked by continuous processes of translation and interpretation, movements influenced both by the transformations in political texts and by the action of scientific and educational entities, in addition to the recontextualizations operated by the subjects who act and resignify these policies in the context of practice.

Keywords: Formative itineraries. High school. Policy cycle. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas por ordem cronológica.	35
Quadro 2 - Estruturação das áreas de conhecimento e os componentes curriculares.....	55
Quadro 3 – Alterações no currículo do ensino médio a partir da Lei Ordinária 14.945/2024.	62
Quadro 4 - Matriz curricular do ensino médio diurno/Ceará (2024).....	74
Quadro 5 - Itinerários formativos das escolas em tempo parcial (2025).....	76
Quadro 6 - Matriz curricular dos Itinerários Formativos de referência para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI de 45h (2025).....	79
Quadro 7 - Matriz curricular da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul (2025).	88
Quadro 8 - Unidades Eletivas ofertadas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul no 1º semestre de 2025.....	90
Quadro 9 - Os sujeitos da Pesquisa	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do bairro Lagoa Saporanga.....	85
Figura 2 - Fachada e parte interna da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

Art. - Artigo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEENSI - Comissão Especial de Reformulação do Ensino o Médio

CE - Ceará

CF - Constituição Federal

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

COETI - Coordenadoria de Educação de Tempo Integral

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará

EEEP - Escola Estadual de Educação Profissional

EEMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FC - Formação para Cidadania

FGB - Formação Geral Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IF - Itinerários Formativos

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

n.p – Não paginado

NTPPS - Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDT - Professor Diretor de Turma

PNE - Plano Nacional de Educação

POSENSINO - Programa de Pós-Graduação em Ensino

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SEM - Sala de Recursos Multifuncionais

SIGE - Sistema Integrado de Gestão Escolar

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UC - Unidade Curricular

UCE - Unidade Curricular Eletiva

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

§ - Parágrafo

SUMÁRIO

1	INICIANDO O DEBATE.....	13
2	A PRODUÇÃO DA POLÍTICA: O QUADRO TEÓRICO	23
2.1	O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS.....	23
2.2	COMUNIDADES DISCIPLINARES E EPISTÊMICAS: DEFINIÇÕES E INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA.....	30
2.3	O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA ATUALIDADE	34
3	ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996 À POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....	43
3.1	O ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	43
3.2	CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: OS MARCOS LEGAIS.....	44
3.2.1	Os itinerários formativos: das resoluções e medidas provisórias a nova política do ensino médio.....	48
4	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CEARÁ.....	65
4.1	A ARQUITETURA CURRICULAR E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CEARÁ.....	73
4.2	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	78
5	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	84
5.1	LÓCUS DA PESQUISA.....	84
5.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	91
6	A POLÍTICA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	95
6.1	CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	98

6.2	A CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O CONTEXTO DO TEXTO POLÍTICO NA ESCOLA.....	102
6.3	A ESCOLHA DAS UNIDADES CURRICULARES E O PLANEJAMENTO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	107
6.4	O ENSINO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	135
	APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	136
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO.....	138

1 INICIANDO O DEBATE

Ao longo dos últimos anos, foram verificados importantes avanços etapa do ensino fundamental, principalmente no que se refere à universalização do ensino. Porém, o ensino médio ainda apresenta grandes desafios. É nesta etapa de ensino que se encontra o pior desempenho, marcado pela alta taxa de evasão e por baixos índices de aprendizagem (Brasil, 2017).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), no terceiro trimestre de 2021, 4,4% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos estavam fora da escola, o equivalente a 407,4 mil pessoas. Daí a necessidade de se refletir sobre os caminhos a serem percorridos para garantir não apenas o acesso, como também a permanência dos estudantes na escola até a conclusão da educação básica (Brasil, 2017).

Desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que marcou a redemocratização da sociedade brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação é estabelecida como direito universal. O Art. 2º da LDB prevê que a educação é “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 1).

Garantir o que estabelece a lei, considerando a complexidade do cenário econômico, político e social atual, é um dos grandes desafios do campo educacional. É uma luta constante tanto para os que atuam no ambiente escolar quanto para aqueles que gerenciam as políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva, ao longo das últimas três décadas, vários programas e políticas educacionais vêm surgindo, com a promessa de melhorar a estrutura e a qualidade do ensino médio. Alguns são mais voltados para a formação técnica e profissional, visando à entrada mais rápida no mercado de trabalho, ao passo que outros adotam perspectiva mais teórica e integradora (Krawczyk, 2011). Na verdade, a cada governo novas propostas se moldam e novas políticas surgem, com um discurso voltado para o atendimento dos interesses e das necessidades da sociedade (Santos, 2011).

Santos (2011) afirma que uma das principais marcas das políticas educacionais é a tentativa de transformar as ações governamentais em grandes consensos da sociedade, razão pela qual a política oficial é apresentada como uma necessidade do mundo atual, acompanhada

pelo clamor tanto de educadores quanto da sociedade. Santos (2008) chama a atenção para a influência dos interesses hegemônicos representados nas políticas educacionais, que muitas vezes ultrapassam os desejos da sociedade e do governo. É nesse cenário que as políticas do ensino médio vêm se constituindo ao longo das últimas três décadas.

Entre os temas que se destacam nas discussões sobre as políticas do ensino médio estão as questões curriculares. O currículo escolar é considerado peça-chave para manter o estudante na escola e garantir a melhoria da qualidade da educação básica. Ele ocupa um lugar de luta política e de poder, sendo um instrumento capaz de transformar o processo de ensino (Lopes, 2012). Essa realidade demonstra um alinhamento à lógica pós-moderna, marcada pela mercantilização dos saberes e pelo direcionamento da formação voltado para as exigências do mercado de trabalho (Lyotard, 2009), o que pode ser percebido nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional.

Normalmente os textos das políticas governamentais estão associados à construção de um currículo mais atrativo para os alunos. Nessa articulação, os docentes "[...] são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global" (Ball *et al.*, 2013, p. 10).

Nessa esteira, os discursos pedagógicos e curriculares podem ser compreendidos como “[...] atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los, cujo objetivo é alcançar a educação de qualidade, neutralizando as inúmeras lutas discursivas que permeiam a educação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40). As autoras afirmam ainda que, por um longo tempo, a definição de currículo esteve relacionada aos modelos e métodos de planejamento, por vezes inclusive confundindo conceitos entre si.

Por outro lado, defendem que “[...] não é possível definir o que é currículo, apontando para o que lhe é intrinsecamente característico, pois constituem acordos sobre os sentidos de tais termos, sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 36). Assim, a cada nova definição que surge, novos sentidos são incorporados, seja para apoiar e reforçar o sentido já existente ou para discordar do que foi estabelecido anteriormente (Lopes; Macedo, 2011).

O currículo envolve “[...] disputas e controvérsias seja quanto ao entendimento do que se entende por currículo, seja quanto ao que é proposto no âmbito das escolas, sistemas escolares e políticas curriculares” (Silva; Krawczyk, 2023, p. 4). Muitas vezes ele é pensado de forma restritiva, apenas na dimensão do texto escrito, com caráter técnico e prescritivo. Porém, “[...] falar em currículo implica em considerar, para além disso, as dimensões de poder e de

disputas por hegemonia. Implica, ainda, em compreendê-lo no movimento que se faz nos diferentes contextos das formulações e das práticas curriculares” (Silva; Krawczyk, 2023, p. 4).

Ao acompanhar a trajetória das políticas educacionais voltadas às questões curriculares, percebe-se a existência de diversos programas, projetos e documentos norteadores direcionados para a resignificação¹ do currículo do ensino médio, com ênfase na necessidade de alterações na estrutura curricular, muitas vezes associadas a uma cultura de produção de sujeitos empreendedores (Ball, 2011).

Foi nesse contexto que, em 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), que chegou às escolas a partir de 2022, em meio a uma divulgação em massa nos meios midiáticos sobre o que viria a ser a proposta desse novo modelo de ensino.

O NEM prevê a ampliação da carga horária escolar ao longo dos três anos do ensino médio, com a redução do tempo destinado aos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB), que “[...] corresponde ao principal elemento da parte comum do NEM, composta por competências e habilidades previstas na BNCC” (Brasil, 2017, n.p). Além disso, introduz os itinerários formativos, que consistem em “[...] um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho” (Brasil, 2017, n.p.), permitindo aos estudantes a escolha do itinerário com o qual mais se identificam.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o NEM tem como objetivo a promoção de uma formação integral, por meio da complementação e aprofundamento dos conhecimentos em determinada área (aquela com a qual o estudante mais se identifica) e do fortalecimento dos diálogos socioemocionais e do projeto de vida do estudante, seja para o prosseguimento dos estudos ou para a inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2017).

No entanto, nós educadores sabemos que o NEM nasceu de forma unilateral e, de certa forma, autoritária, sem diálogo com os agentes do processo de ensino (Lopes, 2024), desconsiderando a garantia da participação popular (comunidades educacionais, epistêmicas e disciplinares, além de entidades de classe) na elaboração das políticas públicas, uma conquista assegurada pela CF de 1988 e pela LDB/1996 (Silva, 2018). Isso tem gerado incertezas sobre a educação brasileira e o processo de ensino, provocando descontentamentos tanto da comunidade escolar quanto da comunidade acadêmica.

¹ Sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola numa relação de compreensão e tradução das propostas, configurados em projetos híbridos (Ball, 1994a), e não os novos sentidos que professores e gestores poderiam atribuir a partir de um sentido original da política.

Sobre a inserção dos itinerários formativos na configuração curricular, é importante salientar que não se trata de uma discussão recente. Desde a LDB de 1996, esse tema está em debate, às vezes aparecendo como currículo flexível e diversificado, outras vezes com a nomenclatura de itinerários formativos, mas foi a partir do século XXI, especialmente com o NEM, que o tema ganhou mais força.

No estado do Ceará, o primeiro registro de flexibilização curricular na rede estadual, com a implementação de itinerários formativos, ocorreu com o surgimento das Escolas Estaduais de Ensino Profissional (EEEPs), estabelecidas pela Lei nº 14.273/2008 (Ceará, 2008), pautadas na formação geral, cultural e científica dos jovens, tendo como princípios o protagonismo juvenil e a formação continuada. Essa modalidade de escola combina a formação geral com a preparação para o trabalho, por meio de itinerários formativos específicos para cada curso técnico profissionalizante (Ceará, 2008).

A partir da Lei Estadual nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que instituiu as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), os itinerários formativos ganharam destaque mais uma vez. A proposta pedagógica das EEMTIs prevê “[...] um currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais” (Ceará, 2017, p. 19).

Para assegurar a implementação desse currículo flexível e diversificado nas EEMTIs, o momento foi marcado por uma intensificação de parcerias com empresas da iniciativa privada, fundações públicas e organizações da sociedade civil, com o objetivo de ampliar as possibilidades de financiamento, além de oferecer novas metodologias educativas (Ceará, 2017). Esse cenário evidencia um viés de ideologia neoliberal, em que as agências privadas estabelecem iniciativas no contexto educacional, associadas às expectativas do mercado.

É nesse cenário que surge o interesse na presente pesquisa. Como mencionado anteriormente, o ensino médio brasileiro está passando por uma reforma na estrutura curricular, que está gerando diversas inquietações dentro dos sistemas educacionais. Desde o ano de 2022, as escolas da rede estadual do Ceará estão adequando a matriz curricular, tanto para adaptar os componentes da formação geral básica à nova configuração quanto para construir e formular os itinerários formativos.

Como os itinerários formativos, baseados no Novo Ensino Médio (NEM), ainda representam um fenômeno recente e variam de acordo com a realidade de cada escola, surgem diversos questionamentos. Como as escolas estão construindo seus itinerários formativos? Quais são os desafios que as escolas estão encontrando no processo de construção e atuação

dos itinerários formativos? Como a escola em tempo integral ajustou sua matriz curricular, considerando o tempo ampliado dos estudantes na escola?

Considerando essa realidade, elegemos como pergunta norteadora da nossa pesquisa: Como os itinerários formativos foram se configurando a partir dos documentos oficiais e da atuação docente?

Nessa perspectiva, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: analisar como os itinerários formativos vêm se configurando nas escolas de ensino médio do Ceará. Como objetivos específicos elencamos: a) analisar os itinerários formativos a partir dos documentos legais. Este objetivo busca compreender o que dizem os documentos oficiais sobre a política curricular dos itinerários formativos e identificar os marcos legais, que contribuíram para a atual configuração curricular do ensino médio; b) discutir as especificidades dos itinerários formativos na política educacional do Ceará. A intenção é conhecer a política dos itinerários formativos do estado do Ceará, a partir do texto político; c) analisar como os professores atuam os itinerários formativos em uma escola de ensino médio em tempo integral no município de Fortaleza, Ceará (CE). O intuito é entender como acontece a articulação entre o texto político e o contexto da prática, a partir das percepções, interpretações e ressignificações que os professores vão atribuindo aos itinerários formativos.

Nesse sentido, considerando a dinamicidade envolvida no contexto das políticas educacionais, nesta pesquisa adotamos a perspectiva descentrada, pois compreendemos que a sociedade não é construída a partir de estruturas fixas e lineares, que fecham de forma definitiva a significação, mas de reestruturações discursivas, transitórias e imprevisíveis (Lopes, 2013). Assim, os temas envolvendo educação, currículo, ensino e sociedade não podem ser entendidos como conceitos fechados, uma vez que são marcados por deslocamentos provisórios e contingentes. A escola não pode ser vista apenas como um local onde as políticas são implementadas, mas deve ser vista como espaço onde são concretizadas e ressignificadas.

Quando nos referimos às políticas de currículo, não temos como fixar sentidos, pois o currículo não é fixo: ele é construído constantemente, a partir dos discursos diversos, nos diferentes contextos e realidades: “[...] o discurso substitui a noção de estrutura, com implicações importantes relativas a como sujeitos, identidades, objetos e contextos são interpretados e investigados” (Lopes; Oliveira, 2017, p.11).

Nesse sentido, considerando toda a complexidade do contexto educacional e das políticas curriculares que norteiam o ensino, torna-se importante estudar e analisar as diferentes relações que ocorrem dentro do ambiente escolar para compreender como as políticas

educacionais são construídas e atuadas, a partir das interpretações e recontextualizações realizadas pelas subjetividades no contexto da prática.

Para alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, a qual entendemos que permite estudar contextos diversos em um cenário de lutas de interpretações da realidade (Minayo, 2009). Com o intuito de ampliar as possibilidades de debate e análise, realizamos levantamento de pesquisas sobre as políticas curriculares do ensino médio, com ênfase nos itinerários formativos. Para a construção da nossa pesquisa, optamos pela análise documental e pesquisa de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam na escola pesquisada.

Na análise documental, identificamos os documentos legais que permeiam a configuração curricular do ensino médio, com foco na flexibilização curricular e na composição dos itinerários formativos desde a assinatura da LDB/1996. Damos destaque à Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012a), a Resolução do CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012b), a Medida Provisória Nº 746/2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2016), que deu origem à Lei Nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), a Resolução Nº 3/2018 (Brasil, 2018b), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM e incorporando os itinerários formativos de forma indissociável ao currículo escolar, Parecer Nº 7/2022, estabelecendo uma revisão e atualização das normas (Brasil, 2022), tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a nova política nacional do ensino médio, trazendo alterações na configuração curricular estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC/ CE/2022), que orienta a construção da matriz curricular a partir do Novo Ensino Médio, com a implementação, dos itinerários formativos, além de Portarias, Pareceres, Notas técnicas e Orientações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Além disso, utilizamos como fontes de consulta os documentos internos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) e documentos produzidos pelos professores e pela gestão escolar sobre o processo de implementação dos itinerários formativos.

Analisamos o contexto da produção de texto, pois compreendemos que o texto político representa a política (Mainardes, 2006). O texto é a referência que a escola tem para a formação do seu currículo, pois é a partir dele que a política chega até a escola, e a partir das suas

percepções e interpretações os professores escolhem o que e como irão aplicar a política, dependendo da realidade de cada espaço escolar.

A escola consiste, portanto, em uma perspectiva micro da política, que passa por constantes alterações e adaptações, por meio das singularidades e percepções subjetivas dos próprios docentes (Ball; Bowe, 1998). E é nessa perspectiva que nos aproximamos do contexto da prática.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores da escola. A escolha desses sujeitos da pesquisa se deu porque consideramos que os docentes participam ativamente da construção e atuação das políticas no espaço escolar.

Utilizamos a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe (1998), que nos permite refletir sobre como as políticas são construídas da formulação até a atuação no contexto da prática (Mainardes, 2006), nos dando suporte para perceber as disputas presentes nos diferentes contextos de produção das políticas (Ball; Bowe, 1998).

A abordagem do ciclo de políticas permite observar a variabilidade de significados relacionados ao fazer político, sem nos restringir a sentidos fixos e inalteráveis que sustentam a consolidação de ideias consideradas fixas e absolutas (Veiga Neto, 2007). Isso diminui o risco de limitar nossa análise diante da diversidade de possibilidades que nos cercam, pois compreendemos que as políticas passam por ressignificações e recontextualizações nos diferentes contextos (Santos, 2016) e, na escola, tomam forma de acordo com as compreensões e interpretações docentes.

O lócus da pesquisa é uma escola de ensino médio em tempo integral (EEMTI) localizada no município de Fortaleza, Ceará. As características da escola são apresentadas na Seção 5 do trabalho, assim como o detalhamento da perspectiva teórico-metodológica.

A presente pesquisa é fruto dos debates realizados no Grupo de Pesquisa Contexto e Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e das reflexões desenvolvidas nas disciplinas cursadas no POSENSINO. Esses espaços permitiram o aprofundamento de conceitos e teorias por meio de leituras, diálogos e produção de artigos científicos orientados pelos professores, contribuindo para a identificação de lacunas ainda existentes no campo da pesquisa sobre políticas de currículo do ensino médio.

O POSENSINO é um programa de Mestrado e Doutorado, com associação acadêmica estabelecida entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O programa tem como área de concentração o ensino na escola

pública, com as seguintes linhas de pesquisa: 1. Ensino de Ciências Humanas e Sociais; 2. Ensino de Línguas e Artes; 3. Ensino de Ciências Naturais e Tecnologias.

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais, que visa a desenvolver investigações sobre o ensino e a aprendizagem das ciências humanas e sociais, considerando os processos históricos, culturais, filosóficos, epistemológicos, metodológicos e axiológicos envolvidos na formação da sociedade (UERN/POSENSINO, 2024).

Considerando o objetivo do curso de mestrado, é essencial que as pesquisas atendam às especificidades do programa, com direcionamento para o ensino na escola pública. Dentro dessa perspectiva, analisamos nesta pesquisa os documentos legais das políticas curriculares do ensino médio que tratam sobre o tema itinerários formativos, refletindo sobre sua relação com o processo de ensino, pois entendemos que o ensino não se resume à atuação do professor em sala de aula; é um processo que resulta das articulações políticas nos diferentes contextos, desde a produção do texto da política, as disputas de poder envolvidas no processo de construção da política, até as interpretações e ressignificações que os atores da escola atribuem ao texto. Não temos como pensar o ensino dos itinerários formativos sem considerar a política curricular, desde a formulação política até a atuação docente.

Além dos debates durante o curso de mestrado, não é possível deixar de mencionar as vivências acadêmicas anteriores e a experiência profissional que também contribuíram para a escolha do objeto de pesquisa. Nesse sentido, peço licença para usar a primeira pessoa do singular, para descrever a relação existente entre a minha vida acadêmica e a pesquisa.

Na graduação, na qual ingressei em 1997, tive a oportunidade de participar de vários encontros de reflexão sobre a prática educacional a partir da instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – Lei 9.394/1996, o que me levou a me identificar com os estudos sobre políticas educacionais. A entrada no ensino superior exatamente no momento em que a nova LDB estava entrando em vigor favoreceu a minha participação em debates e diálogos, tanto em eventos quanto nos corredores do departamento de Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/Rio Grande do Sul (RS).

Durante minha vida profissional, em sala de aula e na gestão escolar, desenvolvi diversos trabalhos e projetos envolvendo o currículo das escolas de ensino médio. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), tive a oportunidade de atuar como professora substituta na disciplina de Prática de Ensino em Geografia, uma experiência enriquecedora que me permitiu trabalhar diretamente com o estudo sobre política curricular e a prática de ensino do professor de geografia. Atualmente, atuando na Superintendência das Escolas Estaduais de

Fortaleza – SEFOR 2, onde articulo o processo formativo de diretores, coordenadores e professores, vivencio quase diariamente angústias relacionadas à atual reforma do ensino médio, especialmente sobre a implementação dos itinerários formativos, que passaram a ocupar carga horária significativa na matriz curricular, causando instabilidade e descontentamento entre os atores envolvidos no processo de ensino.

Essa vivência me instigou a refletir sobre os caminhos que as escolas percorrem para executar a política educacional e a perceber como se dá a construção da atuação do currículo no contexto da prática. É nessa perspectiva, apoiada nos referenciais teóricos sobre o assunto, que está pautada a importância desta investigação. Estudos como este são fundamentais para compreender como as políticas são construídas e os impactos que elas têm sobre o processo de ensino, além de servir como base para o aprimoramento da própria política, favorecendo o desenvolvimento educacional nos níveis micro e macro da sociedade. Portanto, a investigação proposta tem relevância acadêmica e social, uma vez que possibilita compreender e ressignificar diversos conceitos relacionados à temática.

Com o intuito de contribuir para o entendimento das informações reunidas nesta pesquisa, apresentamos a estruturação base proposta para este trabalho, expondo os principais aspectos que serão desenvolvidos em cada seção. A apresentação desse preâmbulo permite ao leitor se situar dentro dos temas desenvolvidos e propostos para esta investigação.

A primeira parte do trabalho é composta pelos **Debates Iniciais**, que consiste na introdução aqui apresentada. Essa seção traz a apresentação da problemática e os questionamentos que nos levaram à escolha do objeto de pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados, além de breve explanação do percurso teórico-metodológico utilizado. Ela convida o leitor a continuar a leitura, para conhecer os elementos presentes ao longo da pesquisa.

Na seção 2, intitulada **A produção da política: O quadro teórico**, realizamos um debate da base teórica, entendendo os contextos de produção da política e a atuação docente na construção dos itinerários formativos do ensino médio a partir do ciclo contínuo de políticas e da influência das comunidades disciplinares e epistêmicas. Também nessa seção, apresentamos o estado do conhecimento, por meio de revisão sistemática de literatura, contendo as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o tema em questão.

Na seção 3, **Itinerários formativos no ensino médio: Da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 à Política Nacional do Ensino Médio**, buscamos subsidiar o leitor no conhecimento do caminho que o currículo escolar, na perspectiva da flexibilização e dos itinerários formativos, percorreu dentro do contexto da produção de texto. Nessa seção, apresentamos os principais

documentos legais que levaram à atual arquitetura curricular do ensino médio, com foco nos itinerários formativos.

Na seção 4: **Os itinerários formativos na política educacional do Ceará**, apresentamos a proposta dos itinerários formativos na política curricular do ensino médio do estado do Ceará. Damos destaque à matriz curricular das escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTIs), que constitui nosso lócus de pesquisa.

Na seção 5, etapa após as seções de aporte teórico, apresentamos **O contexto da pesquisa**. Nessa seção, apresentamos o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes, além do passo a passo para construir os dados da pesquisa, aproximando-nos do contexto da prática.

Na seção 6, apresentamos as reflexões e questionamentos construídos em nosso trabalho: **A política dos itinerários formativos: o contexto da prática**. Nessa seção, apresentamos a análise dos dados construídos sobre a atuação docente nos itinerários formativos na EEMTI Cruzeiro do Sul, buscando alcançar, dentro de nossos limites de pesquisa, as questões anunciadas previamente nas seções anteriores.

A última seção é dedicada às **Considerações Finais**, em que sintetizamos os resultados da pesquisa e apresentamos propostas para a continuidade das pesquisas no campo dos itinerários formativos.

2 A PRODUÇÃO DA POLÍTICA: O QUADRO TEÓRICO

2.1 O CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS

Nesta seção, iremos nos aproximar do quadro teórico da pesquisa. Produziremos contribuições a partir de um foco não centrado, pois entendemos que nenhuma realidade é fixa e estática, mas é implicada por disputas e lutas políticas discursivas em busca da fixação de sentidos nos diferentes contextos (Laclau; Mouffe, 2015).

Na perspectiva descentrada, o contexto não constitui elemento dado a ser analisado, mas uma construção discursiva contingente e provisória, que se modifica de acordo com as relações e significações que vão sendo construídas discursivamente ao longo do tempo e no espaço, sem necessariamente, resultarem das diretrizes normativas oficiais: “O contexto não consiste em um espaço físico determinado ou como um conjunto de instituições, mas um conjunto de regras de realização, dependente de princípios reguladores” (Lopes, 2015, p. 134), constituindo, portanto, parte dos movimentos que ocorrem de forma “[...] instável e fugidio sujeito à disputa, no tempo e no espaço” (Lopes, 2015, p. 447).

Os discursos pedagógicos são percebidos como “[...] atos de poder, de significar, de criar sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40), que vão se modificando a cada nova demanda, sempre de forma precária e contingente. Assim, o contexto é uma forma “ativa” ao invés de um pano de fundo com o qual as escolas devem operar (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 54).

Nesse sentido, o texto e o discurso se complementam. Logo, “[...] as políticas são textos complexos codificados e decodificados em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 257).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) percebem a política como “[...] textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”.

Dentro dessa perspectiva, distanciamos-nos de duas ideias: i) da escola como mera implementadora das políticas e ii) dos sujeitos que nela atuam, como reprodutores dessa política. Nesse cenário, assumimos um pensamento segundo o qual as políticas educacionais são construídas e reelaboradas nos diferentes contextos, gerando novas políticas a partir dos processos de interpretação, tradução e ressignificação.

Nessa esteira, apoiamos-nos na base proposta pelo Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), pois compreendemos que ela atende nossa forma de pensar sobre a constituição das políticas dos itinerários formativos no ensino médio, da construção à atuação, entendendo os

movimentos e disputas que habitam o campo do currículo, do texto normativo até a atuação docente.

O ciclo contínuo de políticas constitui uma abordagem, método ou maneira de pensar e teorizar as políticas, formulado pelo sociólogo Stephen Ball *et al* (1992), sendo usado para analisar as trajetórias de políticas sociais e educacionais, contribuindo significativamente para a compreensão das políticas em seus aspectos macro e micro. É, portanto, uma abordagem que destaca “a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 49).

A proposta defende que as políticas não são formadas de modo isolado e unilateral, mas ocorrem de maneira circular, articulando discursos elaborados em diferentes contextos e envolvendo múltiplos atores sociais. Oliveira e Lopes (2011), destacam que esse tipo de análise representa um rompimento com verticalismos e com a determinação do Estado na definição das políticas. As autoras afirmam que, no ciclo de políticas, as micropolíticas ocupam lugar de destaque na articulação entre o macro e o micro, “[...] tensionando, sobretudo, as análises de viés marxista que concedem primazia ao papel do Estado na compreensão das relações entre elaboração e os efeitos da política” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 20).

Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas é:

[...] particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações (Lopes; Macedo, 2011, p. 253).

A princípio, o ciclo de políticas era constituído por três contextos: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Em seguida foram inseridos o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Optamos, em nossa pesquisa, por dar ênfase aos três primeiros contextos, mais alinhados aos nossos objetivos de pesquisa (Ball; Bowe, 1992).

Os diferentes contextos se inter-relacionam de forma não linear e não sequencial, permeados por relações de disputa e poder (Mainardes, 2006), permitindo-nos analisar os itinerários formativos desde a formulação inicial até sua atuação no contexto da prática.

O primeiro contexto é o de influência, espaço de debates e disputas pela hegemonização e legitimidade das diversas ideias e escopos da política. É o contexto em que as políticas

normalmente são iniciadas e construídas. É a partir das disputas presentes nesse contexto que são definidas as finalidades sociais estabelecidas para a escola e as definições atribuídas aos termos educação e educação de qualidade (Mainardes, 2006).

O contexto de influência corresponde ao espaço em que “[...] o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente” (Mainardes, 2006, p. 51).

Mainardes (2006, p. 52) menciona que “estão incluídos nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. Também faz parte desse processo um conjunto de espaços públicos mais formais, dentre os quais podemos destacar os bancos internacionais, os organismos governamentais, as comunidades disciplinares e epistêmicas, associações e sindicatos, dentre outros (Mainardes, 2006).

Trazer o contexto da influência para a nossa pesquisa nos leva à compreensão de que os itinerários formativos não foram estabelecidos, da forma como estão, apenas pela vontade de um governante. Os documentos norteadores da educação demonstram que várias dessas ideias já estavam presentes, circulando e disputando espaço com outras propostas. Portanto, quando uma política se torna hegemônica, diversos grupos políticos e ideológicos se sentem representados pela perspectiva política, pois apoiaram a articulação que está hegemônica naquele momento.

Nesse sentido, Ball (2001, p. 102) compreende que a construção de políticas nacionais é:

[...] inevitavelmente, um processo de bricolagem; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (Ball, 2001, p. 102).

Isso pode ser observado ao analisarmos os discursos sobre a revogação parcial da Lei nº 13.415/2017 e a assinatura da Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, com a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Enquanto alguns grupos consideram a reforma da reforma um grande avanço para o ensino médio, outros acreditam que a nova proposta não trouxe quase nada de novo para o currículo do ensino médio (Lopes, 2024).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo apoiada em entrevistas com os professores contribuem para identificar quais contextos políticos influenciaram e continuam influenciando a construção dos itinerários formativos no ensino médio.

O segundo contexto é o de produção de texto, que está, de certa forma, articulado ao contexto de influência. Se considera que o contexto de influência está mais relacionado a interesses ideológicos e dogmáticos, ao passo que o contexto de produção de texto está mais associado às linguagens voltadas para o público geral (Mainardes, 2006)

A produção de texto também é marcada por disputas pela hegemonia e a sua permanência, pois consideramos a hegemonia contingente e provisória: “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006, p. 52).

O texto político dos itinerários formativos em nível nacional, por exemplo, é permeado por pensamentos e ideias provenientes do Ministério da Educação, do Poder Legislativo, do Congresso Nacional e da Presidência da República.

Segundo Mainardes (2006), as representações do contexto do texto podem aparecer de diferentes formas, seja em “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (id., p. 52).

O autor destaca ainda que esses textos nem sempre aparecem de forma clara e coerente e, em alguns casos, até se contrapõem. No caso das políticas curriculares dos itinerários formativos, existem diversos marcos e documentos regulatórios que definem os itinerários formativos, mas nenhum deles esclarece como será essa organização dentro do contexto escolar.

Mesmo caracterizados pelo tom prescritivo, os textos políticos não são restritos a uma interpretação única e harmoniosa. Ademais, as normativas presentes nesses textos não são prontamente assimiláveis e aplicáveis. Os autores de textos políticos não têm como controlar os sentidos e as interpretações que serão atribuídos aos textos. Considerando a realidade da escola em que são lidos e interpretados, novas percepções e recontextualizações ocorrerão. Parte dos textos será rejeitada, excluída, ignorada ou deliberadamente mal interpretada, e diferentes interpretações estarão em competição, relacionando-se a diferentes interesses (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22).

A política tem uma abordagem mais complexa e multidimensional do que estabelecem as diretrizes e normas legais. É fato que “[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de

políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Nesse sentido, entendemos que “[...] os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (Mainardes, Ferreira; Tello, 2011, p. 157).

Entendemos que os textos das políticas representam a política, mas não são a política. Segundo Ball e colaboradores, são os profissionais que atuam no contexto da prática que atribuem os sentidos aos textos políticos e, portanto, exercem papel importante na ressignificação de uma política educacional. Nesse sentido, entendemos que o documento não é o determinante da política, pois não define obrigatoriamente as ações que serão realizadas, mas revela uma série de relações de poder que surgem em torno das discussões sociais ali presentes.

Vivemos em uma sociedade globalizada, onde o capitalismo, a competitividade e a diferença social estão em constante debate. O texto das políticas reflete esse discurso, com a intenção de reduzir as lacunas sociais e promover formação cidadã e educacional. O discurso sobre a necessidade de um currículo flexível e diversificado e a constituição dos itinerários formativos que atendam às necessidades do mercado e às expectativas dos estudantes se encaixam nesse contexto, oferecendo aos jovens educação baseada no desenvolvimento integral, com ênfase no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais:

[...] cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local (Mainardes, Ferreira; Tello, 2011, p. 161).

As respostas a esses textos têm consequências ‘reais’. “Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 52).

O contexto da prática está relacionado ao espaço da escola. No ciclo contínuo de políticas, a escola não é entendida como um local onde as políticas são simplesmente implementadas pelos profissionais que nela atuam (Mainardes, 2006). Ao contrário, as escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, permeadas pelas diferentes dimensões contextuais. Um local em que as políticas são interpretadas, traduzidas, criadas e recontextualizadas (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Conforme mencionado na seção anterior, a escola não simplesmente recebe e implementa as ações estabelecidas nos textos das políticas: as escolas são espaços privilegiados para a produção de políticas

O contexto da prática constitui os “[...] movimentos realizados pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola” (Santos, 2016, p. 275).

É a partir da atuação dos diversos atores da escola que a política se concretiza. Quando os textos políticos chegam à escola, eles não são simplesmente implementados pelos profissionais da forma como foram originalmente pensados nos contextos de influência e de produção de texto, passando por processos de interpretação, tradução, significação, criação e recriação, de acordo com as histórias, experiências, valores e propósitos dos profissionais que ali atuam (Mainardes, 2006).

O contexto da prática é o espaço em que as políticas sofrem interpretações e recriações, que podem levar a mudanças e transformações na política original: “[...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas” (Mainardes, 2006, p. 53).

É no contexto da prática que os professores e demais atores da escola assumem um papel ativo nas políticas educacionais, baseado nas diferentes interpretações que surgem do texto político. Isso explica porque o mesmo texto político pode ser compreendido de maneiras tão diversas em diferentes locais e contextos.

Trazendo para o nosso estudo sobre os itinerários formativos, se analisarmos várias escolas de uma mesma rede de ensino ou mesmo dentro de um mesmo bairro, as interpretações dadas ao texto político variarão. Cada escola terá percepções e interpretações distintas, que levará a direcionamentos diferentes, de acordo com cada realidade.

Isso também acontece dentro de uma única escola. As interpretações dadas ao texto da política variam à medida que novas ideias e pensamentos são incorporados, o que reforça a ideia de que as políticas são contingentes e provisórias, flutuando ao longo do tempo e no espaço.

Nessa perspectiva, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) entendem que “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Cada escola é única e diferente das demais, daí acreditar que “[...] as práticas políticas são específicas e contextualizadas e sua efetivação ocorre de maneira diversificada, a partir da dinâmica de cada escola” (Santos, 2016, p. 273).

Nesse sentido, o contexto da prática apresenta estreita relação com a teoria da atuação², pois é no contexto da prática que as políticas se desdobram, por meio das interpretações e traduções realizadas pelos atores escolares.

Assim, “[...] interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (Bowe *et al.*, 1992, p. 22). Às vezes, essas interpretações se aproximam do texto original e em outras distanciam-se consideravelmente. Dizem Mainardes e Marcondes (2018, p. 305):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática [...] A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Sobre o ambiente da escola e a prática de sala de aula, diz Ball (1994, p. 12):

São os gestores da escola e professores que devem colocar os pedaços juntos - construir sua própria sujeição se quiser. Individualmente e coletivamente, eles devem dar sentido à reforma e práticas que se comprometem seriamente com as mudanças e suas consequências para as relações de trabalho e para o ensino e aprendizagem (Ball, 1994, p. 12).

Entendemos, portanto, a atuação docente como parte importante da política e a escola como espaço que ultrapassa e transcende o contexto da prática. A escola é também um espaço de produção de texto, pois ela elabora suas orientações, projetos e materiais pedagógicos, com sentidos diversos, de acordo com a realidade escolar. Além disso, é um espaço de influência, já que as ideias e ações geradas nesse ambiente podem modificar o texto das políticas e impactar a atuação docente.

Portanto, as políticas surgem das lutas dos diferentes contextos, mas é na escola, por meio da prática docente, que eles são “[...] ressignificados pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, concepções, interesses” (Santos, 2016, p. 274).

² Apresentado por Stephen Ball, em parceria com Meg Maguire e Annette Braun, no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (2012), tem estreita relação com o ciclo de políticas, principalmente focando nas dinâmicas da interpretação/tradução possíveis no contexto da prática. Enactments se refere a encenação, atuação. Na análise de políticas educacionais, o uso do termo pretende indicar que os atores envolvidos (no caso, os profissionais das escolas) exercem um papel ativo no desenvolvimento das políticas e não são “meros implementadores”

Santos (2016) salienta que as políticas recebem influência de atores diversos (professores, núcleo gestor, técnicos das secretarias de educação, ministério da educação), mas que a “[...] situação da escola, seu reconhecimento e sua posição na comunidade, seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos também influenciam na atuação das políticas” (Santos, 2016, p. 274).

Nesse sentido, Mainardes (2018, p. 6) enfatiza que a atuação de políticas “[...] envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e a concretização de ideias políticas em práticas contextualizadas”. Não existe uma fórmula ou padrão a ser seguido, pois a escola é um ambiente complexo, onde as políticas são construídas contextualmente, em realidades situadas e específicas. É nessa perspectiva que o currículo escolar é elaborado. Os conteúdos a serem trabalhados e as abordagens utilizadas no processo de ensino resultam da interpretação e tradução do texto político. No caso dos itinerários formativos, essa construção se dá a partir da escolha dos componentes curriculares (disciplinas) que serão ofertadas, do planejamento dos conteúdos que serão abordados e das metodologias que serão utilizadas. Todo esse processo ocorre de forma circular e contingente, marcado pela influência de forças internas e externas à escola.

Nesse sentido, na subseção a seguir, abordamos a influência que as comunidades disciplinares e epistêmicas têm sobre o processo de construção e atuação do currículo.

2.2 COMUNIDADES DISCIPLINARES E EPISTÊMICAS: DEFINIÇÕES E INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA

A construção da política curricular é um processo complexo que envolve reações, disputas e conflitos pela hegemonia de pensamentos ou ideias. Nesse contexto, consideramos as comunidades disciplinares e epistêmicas como parte integrante desse processo, pois concordamos com Costa (2012, p. 29), quando afirma que “[...] a ação política se desenvolve entre os pares, os profissionais/praticantes da disciplina/do campo disciplinar.”

Embora as disciplinas escolares pareçam ter estruturas fixas e estáveis, não devem ser percebidas dessa forma: elas são constituídas a partir de relações e disputas entre diferentes grupos, que ora estão associados ao conhecimento, ora se alinham aos seus participantes, dentro dos diversos contextos sociais (Goodson, 1995). Um exemplo disso são os debates em torno do novo ensino médio e dos itinerários formativos, que, desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, tem gerado diversas discussões em torno dos componentes curriculares ofertados e da carga horária destinada para a formação geral básica e dos itinerários formativos.

Goodson (1997) enfatiza que, assim como as políticas educacionais e curriculares, as disciplinas escolares também são influenciadas por diferentes contextos e elementos, seja em virtude da forma como estão organizadas dentro da escola, pelas demandas sociais, econômicas e políticas de um determinado momento histórico, ou das vinculações ao campo acadêmico e científico ao qual estão associadas.

Goodson (1997) argumenta que as disciplinas não representam apenas subdivisões do conhecimento ou formas de organização do conhecimento social, tampouco se referem exclusivamente às carreiras ou profissões estabelecidas no espaço escolar ou acadêmico. Na sua visão, são “[...] construções sócio-históricas que relacionam tradições de pensamento, práticas organizadas, visões de mundo, discursos e sujeitos, visando ao atendimento de determinadas finalidades sociais” (Goodson, 1997, p. 21). O autor enfatiza que essas construções sócio-históricas integram “[...] um conjunto de sistemas sociais, que se encontram alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideologia” (Goodson, 1997, p. 21) e que esses elementos não podem ser desconsiderados.

Portanto, a base estruturada das disciplinas é provisória e contingente, construída a partir das percepções e desejos dos atores que compartilham as mesmas práticas, visões de mundo e demandas, constituindo as chamadas comunidades disciplinares (Goodson, 1997).

Goodson (1995) entende que as comunidades disciplinares são formadas por diferentes atores (professores e pesquisadores, tanto da academia quanto da educação básica) que mantêm algum vínculo profissional ou formativo e que se articulam em diferentes períodos históricos em torno de determinada disciplina.

Na perspectiva descentrada, apoiando-nos em teóricos como Laclau (2006, 2011) e Costa (2012), entendemos que não é possível uma definição universal e fixa dos sentidos, pois compreendemos que toda significação é provisória, contingente, “[...] construída por meio de demandas, no jogo político de cadeias de equivalências e de relações hegemônicas” (Silva, 2018, p. 51).

Costa (2012, p. 31) entende que as comunidades curriculares são formadas por “[...] distintos atores que, por contingentes razões, se envolvem em função de algo comum, se articulam em uma política para um campo específico, subjetivando-se nele/com ele”, sem necessariamente estar vinculado a determinado campo curricular. Portanto, nem todos os pensamentos que permeiam as comunidades curriculares são totalmente homogêneos e uníssonos, pois nem todos os integrantes compartilham os mesmos valores, interesses e identidades, independentemente do contexto histórico e social em que estão inseridos (Costa, 2012).

Ainda que dentro de uma mesma comunidade disciplinar, existem diferentes concepções que geram discordâncias, conflitos e disputas pelo poder e pelo controle político de validação da disciplina. Essas lutas internas são superadas por acordos e negociações para manter a convivência e a estabilidade curricular do grupo (Goodson, 1997).

Costa (2012) entende que:

[...] mesmo num campo corporativo ou disciplinar, no terreno provisório, instável e contingente sobre o qual as articulações se tramam, não é possível definir que a prática, a vinculação ou mesmo a formação disciplinar garantam o engajamento e, consequentemente, a identificação de determinada diferença/identidade em dada luta política (Costa, 2012, p. 30).

Nessa perspectiva, Goodson (1997) descreve a comunidade disciplinar como movimento social que inclui uma variedade de missões ou tradições distintas, representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções, observando que “[...] a importância destas facções varia consideravelmente ao longo do tempo, pois são influenciados pelos processos sociais e históricos” (id., p 44).

A comunidade disciplinar pode ser percebida, portanto, como movimento social que possui poder de influência, ao mesmo tempo em que é influenciada pelas condições históricas, econômicas e culturais (Goodson, 1997).

Silva (2018, p. 49) acrescenta que esses grupos “[...] atuam na gestão da disciplina, com o poder de influência, tanto para gerar como para cancelar oportunidades, mudar fronteiras e prioridades.”

Dentro dessa perspectiva, afirma Goodson (2007, p. 124):

[...] nem sempre isto está necessariamente ligado ao interesse da educação ou da legitimidade; trata-se da defesa de uma entidade política, uma coalizão em prol de uma disciplina. Portanto, a questão é entender como essa hegemonia é mantida, mas também questioná-la, verificar se, de fato, é bom para os alunos e professores o ensino de uma disciplina desse tipo.

Assim, as comunidades disciplinares são percebidas como âncoras de investigação a respeito da influência dos efeitos que podem configurar ou reconfigurar uma disciplina escolar (Silva, 2018). Para Goodson (2007), tanto as disciplinas acadêmicas quanto as científicas ou escolares resultam do desempenho dos atores sociais que articulam o processo. Nessa perspectiva, Costa e Lopes (2016, p. 1024) defendem que “[...] a promoção da disciplina acaba envolvendo todos os sujeitos disciplinares, já que existe uma suposta positividade na busca por atingir reconhecimento profissional e prestígio social”.

A trajetória da disciplina e de seus membros, mesmo que de forma provisória, orienta e define a construção, a organização, os acordos e as lutas das comunidades disciplinares. Assim, essas comunidades acabam constituindo diversos significados e sentidos para o meio social e educacional. Goodson (1997) enfatiza que essas articulações e relações não ocorrem apenas dentro das disciplinas, como também entre as diferentes disciplinas e em uma perspectiva inter/trans e pluridimensional.

No contexto da nossa pesquisa, isso se refere à relação entre componentes ou unidades curriculares dos itinerários formativos e outros componentes curriculares, seja dentro dos itinerários formativos ou da formação geral básica, que pertencem à mesma área de conhecimento ou estão relacionadas à mesma disciplina de referência.

Portanto, é importante compreender que existem diferenças entre as disciplinas escolares, acadêmicas e científicas. Os atores que integram as disciplinas, os locais em que são construídas (escolas, universidades), as finalidades sociais e o contexto histórico em que ocorrem influenciam as relações construídas para cada uma das disciplinas. As disciplinas científicas estão focadas na produção de conhecimento, ao passo que as disciplinas acadêmicas se preocupam com os conteúdos, métodos e finalidades específicas do campo acadêmico, e as disciplinas escolares constituem o espaço de construção e reconstrução dos conhecimentos. Todos atuam de forma circular e interligada. Portanto, os discursos científicos e acadêmicos influenciam o campo das disciplinas escolares, que também influenciam outros campos, em maior ou menor grau (Lopes, 2020).

Lopes (2000) enfatiza que, apesar de não haver hierarquia, as disciplinas acadêmicas têm grande influência sobre a escola, que incorpora a organização das disciplinas científicas e acadêmicas, utilizando como guias o formato, a estrutura e os conteúdos abordados na academia e no meio científico.

Essa articulação das comunidades disciplinares com o campo acadêmico e científico nos aproxima das comunidades epistêmicas, que, segundo Lopes (2016), são elementos importantes na constituição das políticas curriculares.

Segundo Haas (1992), as comunidades epistêmicas constituem redes de profissionais com experiência e competência reconhecidas em um domínio específico, capazes de atuar nas políticas em geral. Em outras palavras, são especialistas que possuem propósitos e visões de mundo em comum.

Dias e Lopes (2009) destacam, que as comunidades epistêmicas estão inseridas nos diferentes contextos do ciclo de políticas, seja disputando sentidos da política no contexto da influência, disseminando ideias e concepções na produção do texto ou atuando e ressignificando

a política no contexto da prática. A influência da comunidade epistêmica depende da posição que seus membros ocupam, além das articulações com outras comunidades epistêmicas.

Portanto, as comunidades epistêmicas têm relação com a construção dos itinerários formativos, uma vez que buscam orientar o que deve ou não deve ser ensinado em um nível macro. Isso inclui as universidades, organizações civis e privadas que participam, por exemplo, do processo de elaboração dos itinerários formativos das escolas de ensino médio do Ceará. Segundo Abreu (2010), também podem fazer parte dessa configuração agências internacionais, representantes do governo, consultores educacionais, revistas científicas, representantes de organizações privadas e especialistas acadêmicos. Assim, as comunidades epistêmicas exercem influência nas dimensões local, nacional e internacional.

Os campos de interesse de Haas e Goodson são diferentes, porém, as comunidades epistêmicas e disciplinares não são antagônicas. O que existe entre elas são lutas e disputas que vão dando vozes à perspectiva do currículo, ora mais fortes a uma e ora mais fortes a outra.

É na perspectiva de influência sobre as práticas curriculares que, na seção a seguir, elaboramos uma revisão sistemática de literatura, pois outro elemento que ajuda a compreender o processo das políticas curriculares são os trabalhos produzidos na academia, que permitem perceber quais pesquisas do campo do currículo estão em destaque, quais temas estão em evidência e como eles estão sendo articulados no contexto acadêmico.

2.3 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA ATUALIDADE

Com o objetivo de conhecer o que está sendo produzido na academia sobre a temática em questão, realizamos uma revisão sistemática de literatura do tipo Estado do Conhecimento, a partir da base de dados eletrônicos da plataforma SciELO, nos últimos cinco anos, identificando as produções de artigos científicos que envolvem o tema Itinerários Formativos no Ensino Médio. A opção pela pesquisa de artigos científicos se deu pelo fato de constituírem textos advindos de eventos da área de ensino e educação, que congregam o novo, o emergente e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica.

A escolha pela base SciELO se deve ao fato de ela indexar produções científicas relevantes para o campo de conhecimento estudado. Primando pelos estudos que representem discussões mais recentes sobre a temática, realizamos o recorte temporal das produções.

Para a realização do levantamento de trabalhos existentes, utilizamos a estratégia de busca com base nos termos/descriptores: itinerários formativos, ensino médio, ciclo de políticas

e currículo. Entre cada um dos descritores, foi adicionado o operador booleano AND, e os descritores foram colocados entre aspas para restringir a pesquisa e fazer a interseção entre os termos pesquisados (Pizzani *et al.*, 2012).

Para refinar ainda mais os resultados, utilizamos a ferramenta ‘busca avançada’ e selecionamos ‘revisado por pares’ para garantir mais qualidade nas produções selecionadas, uma vez que a revisão por pares identifica os periódicos científicos bem-conceituados na área. Marcamos também o item ‘português’, por considerar que o resgate da produção que circula em âmbito nacional é suficiente para este estudo, e estabelecemos o recorte temporal de ‘5 anos’. Após a aplicação de todos os filtros, foram encontradas 14 produções.

Com a seleção feita, realizamos leitura dos resumos das produções para identificar os trabalhos apresentando escopo teórico mais atual, circulando em território nacional e enquadrados na problemática estudada. Foram excluídos os trabalhos que não abordam a problemática estudada e textos que discutem a realidade internacional. Foram selecionados dez artigos.

Após a finalização da seleção dos artigos, realizamos a leitura integral dos textos e, seguindo o que defendem Costa e Zoltowski (2014), foi elaborado um quadro (Quadro 1) com as categorias consideradas relevantes para o estudo pretendido: título do artigo, ano de publicação, periódico de origem e região de origem. Essas informações permitem identificar o artigo dentro do processo analítico, perceber os avanços e retrocessos temporais e identificar os meios de difusão, servindo como referência para futuras publicações.

Quadro 1- Produções acadêmicas selecionadas por ordem cronológica

	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO		REGIÃO/ ESTADO
1	A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil	Ensaio: avaliação das Políticas Públicas Educacionais	2019		SUL RS
2	Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político do percurso ao consignado em lei	Ensino e Multidisciplinaridade	2020		NORTE PA

3	Ensino Médio no Brasil no Contexto das Reformas educacionais: Um campo de disputas?	Interfaces Científicas	2020		SUL RS
4	O discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio: uma crítica ao sistema educacional brasileiro	Observatório de la Economía Latino Americana	2020		SUL RS
5	Desafios para a Implementação da Reforma do Ensino Médio	Revista Iniciação Científica	2022		SUDESTE SP
6	Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais	Educação e Pesquisa	2023		SUL PR
7	Discursos Docentes acerca do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática	2023		SUL RS
8	Novo ensino Médio: Refletindo sobre o currículo das escolas do Ceará	Revista Êxitus	2023		NORDESTE RN
9	Integração curricular do NEM: desafios do novo Ensino Médio	Revista Ponto de Vista	2024		SUDESTE MG
10	A reforma do novo Ensino Médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas	Revista Ponto de Vista	2024		SUL PR

Fonte: Plataforma SciELO, adaptado pela autora (2024).

A partir dessas informações, foram realizadas a análise e as considerações em relação a cada um dos artigos. É importante ressaltar que todos os trabalhos são pesquisas de caráter qualitativo, o que, segundo Minayo (2009), é uma metodologia apropriada para reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social,

configurando uma gama de possibilidades e relações com os autores e participantes (González, 2017).

A maioria dos artigos, além do estudo documental, também realizou trabalho de campo, utilizando como instrumentos de pesquisa entrevistas e questionários. Segundo Minayo (2009), esse é um momento relacional e prático de grande importância exploratória, envolvendo a confirmação e a refutação de hipóteses, além da produção de uma teoria.

Quanto à distribuição regional das pesquisas identificadas, é possível perceber uma disparidade. Dos dez artigos selecionados, seis são da região Sul, a região Sudeste vem em segunda posição, com dois trabalhos, e em seguida aparecem as regiões Norte e Nordeste, com uma publicação cada. Esse dado não sugere a ausência de outras publicações sobre o tema, mas reflete a limitação da pesquisa à plataforma SciELO e aos filtros delimitados.

Na análise individual dos artigos, encontramos as seguintes informações:

O artigo 1 de Silva (2019), intitulado **A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil**, analisa a individualização dos percursos formativos como princípio central das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, com foco na segunda década do século XXI. O autor realiza análise descritiva das políticas curriculares implementadas nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro, destacando as propostas desses estados e as parcerias estabelecidas com organizações privadas para a implementação de um currículo flexível e diversificado. Esta discussão é particularmente relevante para o presente estudo, pois ilustra as diferentes formas de adaptação curricular dentro do contexto brasileiro e revela as variáveis locais que podem influenciar a implementação dos itinerários formativos, um dos elementos centrais da reforma do Ensino Médio. Essa análise contribui para a compreensão das nuances das políticas de individualização no ensino médio e fornece base comparativa para a análise das políticas curriculares do Ceará.

O artigo 2 de Lima e Gomes (2020), intitulado **A Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político do percurso ao consignado em lei**, realiza um resgate histórico das principais medidas e discursos que influenciaram a reforma do Ensino Médio no Brasil. O estudo tem como objetivo analisar os paradigmas e discursos que nortearam a reforma, além das principais alterações na organização curricular do Ensino Médio. Os autores utilizam o contexto de influência e a produção do texto no ciclo contínuo de políticas para explicar como a política do ensino médio tem se configurado ao longo das últimas décadas, destacando a forma autoritária como a reforma foi imposta e o baixo investimento em educação como desafios centrais para a educação nacional, além de enfatizarem a resistência dos

movimentos sociais e acadêmicos à reforma. Para este estudo, esse artigo se mostra importante, na medida em que oferece visão crítica da reforma do Ensino Médio e da sua relação com a arquitetura curricular, ponto central no objeto da pesquisa empreendida, visando a analisar a implementação dos itinerários formativos no Ceará. A crítica ao processo de construção política e às suas consequências práticas oferece importante base para compreender as dinâmicas de resistência e adaptação no contexto da implementação dos itinerários formativos nas escolas estaduais.

O artigo 3 de Caetano (2020), **Ensino Médio no Brasil no Contexto das Reformas Educacionais: Um campo de disputas?**, aborda o percurso histórico do ensino médio até a recente reforma, destacando as disputas em torno do currículo do ensino médio ao longo da história brasileira. As autoras utilizam o ciclo de políticas de Ball como ferramenta analítica para entender como as políticas curriculares se desenrolam ao longo do tempo, enfatizando os contextos de influência e produção do texto político que fundamentam a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. A análise do ciclo de políticas oferece instrumentos essenciais para compreender as disputas que moldaram a reforma e suas implicações para a configuração do currículo. Esse artigo é de relevância para a nossa pesquisa ao fornecer análise do contexto histórico e político que moldou os itinerários formativos, permitindo entender como as disputas curriculares e os contextos de influência interagem na construção das políticas educacionais. A análise do processo histórico de construção da reforma é essencial para compreender as bases políticas que fundamentam a implementação dos itinerários formativos no Ceará.

O artigo 4 de Bando e Fensterseifer (2023), **O discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio: uma crítica ao sistema educacional brasileiro**, reflete sobre o discurso em torno da escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Os autores destacam que, embora a discussão pareça recente, os desafios enfrentados continuam sendo similares aos antigos, com um ensino fragmentado e desconectado da realidade dos estudantes. Defendem a necessidade de pensar a educação como um sistema integral, que busque garantir a liberdade de escolha e promover a emancipação cidadã. Este artigo é crucial para o estudo, visto que oferece uma crítica ao modelo de itinerários formativos proposto na reforma, ressaltando os desafios envolvidos na implementação de escolhas curriculares no Ensino Médio. A reflexão crítica do sistema educacional e as questões levantadas pelos autores são importantes para compreender as limitações e as potencialidades da implementação dos itinerários formativos no Ceará, considerando os contextos local e nacional.

O artigo 5 de Delcorço e Simielli (2022), **Desafios para a Implementação da Reforma do Ensino Médio**, apresenta um estudo de caso realizado no município de São Paulo, com o objetivo de compreender os desafios enfrentados pelas Secretarias Estaduais de Educação, Diretorias de Ensino e diretores de escolas da rede pública estadual durante a implementação da Reforma do Ensino Médio. Os autores destacam a importância da clareza nos documentos norteadores e nas orientações da Secretaria de Educação sobre a implementação do Novo Ensino Médio, principalmente em relação aos itinerários formativos, para evitar implementação simbólica. Além disso, enfatizam a necessidade de garantir condições adequadas de trabalho para que a nova configuração curricular seja efetivamente colocada em prática. Esse estudo é fundamental para a nossa pesquisa, pois os desafios identificados pelos autores são semelhantes aos que podem ser encontrados no contexto do Ceará, especialmente no que diz respeito à implementação prática dos itinerários formativos. O artigo oferece base para analisar como as condições de trabalho e a clareza nos documentos norteadores podem influenciar a efetividade da implementação curricular.

O artigo 6 de Silva e Krawczyk (2023), **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais**, apresenta os resultados da análise das propostas curriculares de 16 unidades da Federação após a reforma do ensino médio. Os autores investigam como os estados estão implementando os itinerários formativos, identificando formatos curriculares diversos, predominantemente fragmentados e sem integração entre os componentes curriculares, o que os distancia das reais necessidades da juventude, seja no âmbito social, profissional ou acadêmico. Essa pesquisa é importante para o nosso estudo, pois permite compreender as variações na implementação dos itinerários formativos em diferentes contextos estaduais, oferecendo parâmetros para analisar como essa diversidade se manifesta na realidade das escolas do Ceará. Além disso, ao evidenciar a fragmentação curricular, o artigo contribui para a reflexão sobre os desafios de garantir itinerários que promovam uma formação integrada e significativa.

O artigo 7 de Habowski e Leite (2023), **Discursos Docentes acerca do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, analisa as percepções de professoras da Educação Básica sobre a implementação do Novo Ensino Médio em escolas da região das Missões, no Rio Grande do Sul. A partir do ciclo contínuo de políticas, os autores investigam como a flexibilização curricular decorrente dos itinerários formativos impacta a prática docente. O estudo destaca tanto os esforços dos professores em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras quanto os desafios da implementação apressada e da falta de reflexão crítica sobre o texto da política no espaço

escolar. Essa pesquisa é essencial à presente investigação, pois oferece um olhar sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes na adaptação às novas diretrizes curriculares, o que pode ajudar a compreender como esses desafios se apresentam no contexto do Ceará. Além disso, a abordagem do ciclo contínuo de políticas contribui para analisar como a reforma se dá no contexto da prática, a partir das interpretações e adaptações feitas pelos professores.

O artigo 8 de Konzen, Oliveira e Santos (2023), **Novo Ensino Médio: Refletindo sobre o currículo das escolas do Ceará**, analisa a construção curricular das escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará após a implementação do Novo Ensino Médio. Os autores realizam um resgate histórico das políticas curriculares das escolas cearenses, destacando a redução da carga horária destinada à formação geral básica e o impacto dessa mudança na organização curricular. Além disso, apontam que, embora as escolas recebam documentos norteadores da Secretaria de Educação, esses documentos são interpretados e ressignificados conforme a realidade de cada instituição, resultando em diferentes formas de implementação. O estudo é fundamental para nossa pesquisa, pois examina diretamente a configuração curricular no Ceará, permitindo analisar como os itinerários formativos estão sendo adaptados nas escolas estaduais. Além disso, a reflexão sobre o papel ativo das escolas na ressignificação das políticas contribui para compreender os desafios da reforma as possíveis implicações para a formação dos estudantes

O artigo 9 de Gonçalves (2024), **Integração curricular do NEM: desafios do Novo Ensino Médio**, relata uma experiência em uma escola da Zona da Mata mineira, destacando as falhas na implementação do Novo Ensino Médio do ponto de vista da escola. O estudo foca na integralização curricular entre os componentes da Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, evidenciando a falta de recursos humanos e materiais como um dos principais entraves. Além disso, a autora critica as parcerias privadas com institutos de inteligência, argumentando que essas parcerias limitaram o planejamento pedagógico às capacidades e competências da comunidade onde o NEM foi implantado. Outro ponto levantado é que a flexibilidade da reforma foi pensada apenas para a sala de aula, sem considerar mudanças estruturais no sistema educacional, tornando o ensino médio ainda mais burocrático. Essa análise é fundamental para a pesquisa, pois permite compreender os impactos concretos da reforma nas escolas, especialmente no que diz respeito à organização curricular e às limitações enfrentadas pelos professores. Além disso, as críticas à influência do setor privado reforçam a necessidade de investigar como essas parcerias podem afetar a autonomia pedagógica das escolas e a formação dos estudantes.

O artigo 10 de Navarro e Rolkouski (2024), **A reforma do Novo Ensino Médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas**, analisa a Reforma do Ensino Médio a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball, enfatizando os contextos de influência e de produção do texto da política. Os autores destacam o viés neoliberal da reforma, evidenciado pela priorização de uma formação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma perspectiva educacional mais ampla e emancipatória. Argumentam que essa orientação mercadológica gerou lacunas na formação dos estudantes e aprofundou desigualdades educacionais. A abordagem teórica utilizada no estudo é relevante para a nossa pesquisa, pois permite analisar como a política educacional é formulada, interpretada e implementada nas escolas, evidenciando o papel das instituições e dos atores envolvidos. Além disso, ao problematizar a lógica de mercado que permeia o Novo Ensino Médio, o artigo contribui para a reflexão sobre os desafios enfrentados pelas escolas públicas na adaptação a essa reforma e sobre suas implicações para a formação juvenil no contexto cearense.

Finalizada a análise dos artigos, destacamos que o ato de pesquisar, principalmente no meio acadêmico, requer uma sucessão de etapas para que os resultados da investigação sejam mais significativos e precisos. Nesse sentido, conhecer o que já está sendo produzido sobre a temática pretendida é fundamental. O Estado do Conhecimento se torna uma importante estratégia, pois permite apreender o momento teórico em que determinado tema se encontra.

Dessa forma, esta subseção buscou apresentar as principais e mais recentes publicações em artigos sobre as políticas curriculares do ensino médio, com ênfase nos itinerários formativos. Além de mapear a produção acadêmica existente, essa análise abre novas possibilidades de investigação, considerando as lacunas ainda presentes na temática em questão. Como afirma Maia (2020, p. 42), “[...] além de uma investigação que vá em busca das bases teóricas mais antigas sobre um determinado campo de estudos, faz-se necessário esse ‘mergulho’ no que há de mais recente em circulação sobre o tema”.

Ao examinar os textos acadêmicos, se percebe que a produção de políticas curriculares é frequentemente associada às normativas legais, ao passo que a escola tende a ser vista como espaço meramente destinado à implementação dessas diretrizes. A maioria dos estudos analisa o texto das políticas educacionais como documentos normativos que orientam o que deve ser feito, relegando à escola a função de aplicação dessas diretrizes. No entanto, o contexto escolar aparece, majoritariamente, relacionado aos desafios que os docentes enfrentam para colocar em prática o que os textos legais determinam.

Diante disso, a revisão sistemática de literatura do tipo Estado do Conhecimento mostrou-se essencial para esta pesquisa, pois buscamos compreender a construção dos

itinerários formativos a partir dos documentos legais da atuação docente, sem considerar a norma jurídica, a escola, o contexto e a cultura como estruturas rígidas e imutáveis na formulação da política educacional.

Os estudos analisados dialogam diretamente com esta investigação, pois reforçam a ideia de que a construção dos itinerários formativos a partir do Novo Ensino Médio tem sido marcada por desafios estruturais e por uma lógica de mercado que, muitas vezes, restringe a autonomia das escolas e dos docentes. O artigo de Gonçalves (2024) evidencia como a falta de recursos humanos e materiais compromete a execução da reforma no contexto escolar, ao passo que Navarro e Rolkouski (2024) demonstram que a política educacional tem sido formulada a partir de interesses neoliberais, priorizando a formação para o mercado de trabalho em detrimento de um ensino visando à emancipação dos estudantes. Essas abordagens são fundamentais para esta pesquisa, pois corroboram a necessidade de analisar não apenas os documentos normativos, como também a maneira como as políticas curriculares são ressignificadas no espaço escolar.

Ao adotar uma perspectiva não centrada, esta pesquisa não busca fixar conceitos ou afirmar que a política é meramente imposta à escola, cabendo a esta apenas a opção de implementação ou resistência. Pelo contrário, o objetivo é ampliar o debate sobre a escola e o ensino como espaços de ressignificação da política educacional, reconhecendo o papel ativo dos sujeitos escolares na construção das políticas. Afinal, entendemos que “[...] as políticas educacionais são produções sociais, envolvendo diversas demandas, sempre com resultados imprevisíveis” (Silva, 2018, p. 28).

Assim, esta seção apresentou os contextos do ciclo contínuo de políticas e a influência das comunidades disciplinares e epistêmicas sobre as políticas educacionais e a arquitetura curricular do ensino médio, além de delimitar as produções acadêmicas mais recentes sobre o tema. Para aprofundar essa discussão e compreender os caminhos percorridos pelas políticas do ensino médio ao longo das últimas décadas, a próxima seção abordará a base legal que norteia essas transformações, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996) até a reforma do ensino médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017.

3 ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996 À POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

3.1 O ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nos últimos anos, o ensino médio tem sido palco de diversas iniciativas e políticas públicas visando à melhoria dos indicadores de qualidade. Esses debates estão associados a uma crise supostamente relacionada a uma abordagem ultrapassada e conteudista, que não motiva nem atrai os estudantes para a escola, resultando em expressivos índices de evasão, reprovação e abandono, além de baixo desempenho nas avaliações de larga escala (Brasil, 2017).

Criticando a abordagem exclusivamente conteudista e disciplinar, surgiram diversos discursos sobre a necessidade de ampliação do currículo, indo além da formação geral básica, com a inserção de uma parte diversificada e flexível, um discurso que, segundo Laclau (2013), é hegemônico, pois articula a demanda a determinada intervenção e, conforme Lopes (2019), se baseia no argumento de tornar o país mais competitivo economicamente, alinhado às demandas do mundo moderno e globalizado.

Por considerar que esse nível de ensino já não corresponde às expectativas dos jovens nem às necessidades do mercado, os debates se pautam em um contexto híbrido, que discute alterações da estrutura curricular, das finalidades e do formato do ensino médio. É nesse contexto que tentativas de reforma no ensino médio vêm surgindo como estratégias para promover o crescimento dos índices e garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Um hibridismo que define as políticas de currículo como uma articulação de “[...] processos de equivalência entre diferentes formas de organização curricular frente ao que se antagonizam, permanecendo em diferimento” (Lopes, 2019, p. 65), o que, segundo a autora, não significa desconsiderar as relações de poder que norteiam o currículo disciplinar e que tornam a política curricular uma contraposição à organização disciplinar.

Os processos híbridos constituem relações discursivas que se desenvolvem “[...] sob o imperativo de relações de poder que possibilitam a hegemonia de certas significações, em detrimento de outras” (Silva, 2021a, p. 64). Todavia, é importante compreender que não existe “[...] um centro fixo de onde o poder emane, seja esse centro um governo, os partidos, as instituições internacionais e multilaterais ou as comunidades disciplinares, dentre elas as científicas” (id., p. 64).

Foi com base no arcabouço legal e nos debates sobre a necessidade de uma reforma no ensino médio, que privilegiasse a presença de uma parte diversificada e flexível no currículo, que, em 2017, foi assinada a Lei nº 13.415, estabelecendo o Novo Ensino Médio (NEM). A implementação do NEM começou de forma progressiva a partir de 2022, com o ciclo completo nos três anos dessa etapa escolar previsto para 2024.

O tema do NEM ainda está bastante presente nas notícias midiáticas, gerando polêmicas e insatisfações em diferentes esferas e contextos educacionais. Os debates estão ancorados em discordâncias sobre sua aprovação e configuração, que ocorreram de forma acelerada e impositiva, sem diálogo com as partes envolvidas no processo, especialmente a comunidade escolar. Essa situação tem gerado alterações e adequações constantes no documento durante todo o período em que está em curso, resultando em instabilidade constante na configuração curricular dessa etapa de ensino, principalmente no que se refere à construção da parte diversificada e flexível do currículo, instituída como 'itinerários formativos' do ensino médio.

Para refletir sobre a atual configuração curricular do ensino médio e compreender a importância que os itinerários formativos assumiram, consideramos essencial conhecer o contexto que antecedeu e influenciou essa reforma. Para isso, realizamos dois movimentos de pesquisa: um estudo documental, baseado nas leis e normatizações que norteiam a política curricular do ensino médio tanto no contexto nacional quanto no cenário cearense; após a análise documental, selecionamos os trabalhos acadêmicos realizados sobre a temática. Na próxima subseção, apresentamos os marcos legais que contribuíram e influenciaram a atual política curricular e a configuração dos itinerários formativos, tanto em nível nacional quanto estadual.

3.2 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: OS MARCOS LEGAIS

Após a assinatura da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), uma sequência de marcos regulatórios foi sendo construída para nortear as questões curriculares nos sistemas e instituições de ensino médio.

De antemão, não são percebidas grandes rupturas ou discontinuidades entre documentos. Trata-se de reorganizações que se devem às disputas e forças sociais estabelecidas tanto por instituições partidárias, associações e sindicatos, entidades educacionais e organismos internacionais quanto pelo contexto da prática, no qual as políticas são interpretadas e recontextualizadas de acordo com cada realidade. Foi dentro dessa perspectiva que, em consonância com a LDB, em 1998, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais

do Ensino Médio (DCNEM), marco legal que, a partir do Parecer nº 15/1998 e da Resolução nº 3/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), definiu as normas obrigatórias para a educação básica brasileira.

As DCNEM (1998) estabeleceram estrutura curricular apoiada na formação de mão de obra capacitada para a sociedade urbana e moderna em formação. Segundo as DCNEM,

[...] num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (Brasil, 1998, p. 26).

No texto, é possível perceber que na lógica das DCNEM (1998), a preocupação não está na formação do trabalhador, mas na formação de um indivíduo produtivo: “Os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...] desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho” (Lopes, 2004, p. 199).

Nessa mesma linha, as DCNEM defendem a superação da dualidade existente entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo, apresentando como estratégias de ensino a contextualização e a interdisciplinaridade.

Segundo o documento, “[...] a parte diversificada deverá ser organicamente integrada à base nacional comum para que o currículo faça sentido como um todo” (Brasil, 1998, p. 38). Nesse contexto, a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos que se ocupem de problemas selecionados pela equipe escolar, sendo organicamente integrados ao currículo, devendo identificar as vocações das escolas e as diferenciá-las entre si, buscando organizações curriculares que efetivamente respondam à heterogeneidade dos alunos e às necessidades do meio social e econômico (Brasil, 1998, p. 38).

O texto traz a ideia de que o estudante tenha a opção de escolher a parte diversificada do currículo que pretende cursar, sempre que os recursos humanos e materiais dos estabelecimentos assim o permitirem (Brasil, 1998). Essa mesma lógica está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1998.

Os PCNEM (1998) surgiram com o objetivo de oferecer referenciais para a etapa do ensino médio, baseados na proposta de divisão das disciplinas em áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas

Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias), sendo operacionalizados por meio de competências básicas.

Segundo Lopes (2012), nesse documento, os conteúdos disciplinares passaram a ser vistos como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos de ensino em si mesmos. A proposta era alcançar a uniformização do currículo nacional pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, voltado a atender às novas exigências da ordem econômica global e das políticas neoliberais.

O documento está ancorado em conceitos como conhecimento, informação e domínio técnico-científico, tendo como proposta a formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. Termos como flexibilidade e integração, na perspectiva da interdisciplinaridade, constituem palavras-chave. Segundo Lopes (2012), trata-se de uma proposta que visa a estabelecer o que deve ser ensinado aos estudantes e o que se espera que eles venham a ser.

Além da divisão dos conteúdos por área de conhecimento, e com saberes focados nas demandas regionais do ponto de vista sociocultural, econômico e político, os PCNs mantinham a proposta da parte diversificada do currículo, com aprofundamento em uma área de conhecimento:

A parte diversificada do currículo deve expressar, ademais das incorporações dos sistemas de ensino, as prioridades estabelecidas no projeto da unidade escolar e a inserção do educando na construção do seu currículo. Considerará as possibilidades de preparação básica para o trabalho e o aprofundamento em uma disciplina ou uma área, sob forma de disciplinas, projetos ou módulos em consonância com os interesses dos alunos e da comunidade a que pertencem (Brasil, 1998, n.p).

A configuração curricular apresentada nos PCNEM gerou diversos questionamentos da comunidade escolar. Segundo Lopes (2004), os PCNEM representavam uma tentativa de padronização do currículo que, ao mesmo tempo em que buscava assegurar certa unidade nacional, desconsiderava as especificidades locais e regionais, promovendo um currículo prescritivo e pouco flexível. Nesse cenário, manteve-se um currículo conteudista, sem alinhamento aos demais componentes das áreas de conhecimento e sem a prometida aproximação aos estudantes (Lopes, 2004).

Em 2004, um importante marco legal da educação foi a revisão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), apoiada pelo Decreto Nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que estabeleceu a possibilidade do nível técnico ocorrer de forma articulada com o ensino médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Essa mudança

levou à elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 02/2012), destacando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos.

Segundo o texto da DCNEM (2012, p. 148), a sua elaboração se faz necessária em virtude:

[...] das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

O documento curricular prevê arranjos curriculares pautados na ressignificação dos saberes escolares e na permanência dos jovens na escola, bem como estabelece a importância de aprofundamento dos eixos voltados para a ciência, cultura, trabalho e tecnologia, considerado elemento central da organização pedagógico-curricular.

Silva e Sheibe (2017) salientam que foi nessa perspectiva que o termo ‘itinerários formativos’ começou a ganhar força nos debates educacionais, associado ao currículo diversificado e flexível da escola, na perspectiva de uma educação mais integral para todos os estudantes.

As definições dos itinerários formativos estão associadas à possibilidade de escolha do estudante, em meio a um universo de disciplinas que são ofertadas na matriz curricular.

De acordo com Ramos (2009, n.p.), em verbete para o Dicionário da Educação Profissional em Saúde:

A expressão ‘Itinerário Formativo’, no nível macro, refere-se à estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou do modo de acesso à profissão. As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão, em parte, os tipos de ‘itinerários formativos’ que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional.

Nos documentos relacionados à educação profissional e tecnológica, os ‘itinerários’ fazem referência a “[...] caminhos, estradas, roteiro, uma descrição de caminho a seguir, para ir de um lugar a outro. A palavra ‘formativo’, por sua vez, indica algo que forma ou serve para formar, que contribui para a formação ou para a educação de algo ou alguém” (Teixeira *et al.*, 2017).

Como o tema central do nosso trabalho são os itinerários formativos, na subseção a seguir faremos uma análise das abordagens do tema nos documentos legais a partir do ano de

2012, pois, como dito anteriormente, foi a partir das DCNEM (2012) que os itinerários formativos começaram a se destacar no contexto educacional e escolar.

3.2.1 Os itinerários formativos: das resoluções e medidas provisórias a nova política do ensino médio

Nos parágrafos seguintes, buscaremos contextualizar a evolução dos itinerários formativos a partir dos documentos legais. O ano de 2012 foi marcado pela publicação de duas resoluções importantes na esteira dos itinerários formativos: a Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012, que estabelece as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), e a Resolução nº 6 do CNE/CEB, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

As DCNEM (2012), como mencionamos anteriormente, constituem um marco para o fortalecimento dos debates em relação à implementação dos itinerários formativos na configuração curricular do ensino médio. No Art. 14, são destacadas as formas de oferta e organização, definindo:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

[...] XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio (Brasil, 2012a, p. 5).

O Art.17, que se refere à adequação dos sistemas de ensino às necessidades dos estudantes e do meio social, estabelece:

[...] fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes (Brasil, 2012a, p. 8).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio DNC trazem os itinerários formativos como parte integrante do currículo das

escolas e dos cursos de educação profissional, como caminhos possíveis para o estudante percorrer durante sua trajetória acadêmica e de formação. O Art. 3º da Resolução estabelece:

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

[...] § 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (Brasil, 2012a, p. 1- 2).

Também no Art. 6º, item XIV, fica estabelecida como princípio a “[...] flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos” (Brasil, 2012a, n.p.).

É possível perceber que as duas Resoluções Normativas apresentam critérios para a efetivação dos itinerários formativos, sendo propostas para os sistemas educacionais e instituições escolares, mas não impostas como obrigatórias. Em vez disso, são apresentadas como modelo que poderia ser seguido.

No entanto, o que inicialmente parecia ser apenas uma proposta começou a delinear disputas pela efetivação da flexibilização curricular, sendo apresentada como solução para os desafios do ensino médio (Lourenço, 2021). A flexibilização do currículo passa a ser vista como uma forma de aprimoramento, uma vez que a integração entre a formação geral básica e os itinerários formativos possibilitaria um conhecimento mais integrado.

Ainda em 2012, foi formada na Câmara dos Deputados uma Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), com o objetivo de promover estudos e propostas para uma nova configuração dessa etapa de ensino. A justificativa para a criação da comissão, utilizada no requerimento, afirma que o ensino médio já não atendia às expectativas dos

estudantes e não condizia com o desenvolvimento econômico e social do país. Nesse contexto, propôs-se a necessidade de uma abordagem que inserisse o estudante na vida profissional.

O relatório da comissão da CEENSI, após 19 meses de audiências públicas, seminários estaduais e nacionais (Silva; Scheibe, 2017), deu origem ao Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Ferreti, 2016), que apontou a necessidade de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O projeto de lei propunha a ampliação da carga horária escolar e a implementação de uma base nacional comum no ensino médio, com as quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas –, propondo também que no último ano do ensino médio os estudantes pudessem optar por uma formação técnica profissionalizante ou pelo aprofundamento dos conhecimentos na área de ensino com a qual mais se identificassem.

A proposta de flexibilização curricular seria estendida também para os exames e processos seletivos de entrada no ensino superior, que deveriam conter questões referentes às áreas de conhecimento escolhidas pelos estudantes (Brasil, 2013).

A proposta do Projeto de Lei estava prevista para ir ao plenário em 2015, mas, durante os anos de 2015 e 2016, o Congresso Nacional estava envolvido em ações relacionadas ao *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff (Silva; Scheibe, 2017), não havendo espaço para a tramitação da reforma do ensino médio.

Ainda no primeiro mês do governo Michel Temer, foi assinada a Medida Provisória (MP) nº 746, criando a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A MP nº 746 foi baseada no Documento de Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC (Brasil, 2016), emitido pelo Ministro de Estado da Educação da época, José Mendonça Filho, que apresentava justificativas para o retrocesso do Ensino Médio e definia como urgente a votação da MP, visando à ampliação da carga horária no ensino médio como forma de superar os desafios dessa etapa de ensino.

Os itens 4 e 5 da Exposição de Motivos 00084/16³ apontam que:

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.
5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta

³ Nas citações da Exposição de Motivos, foi mantido o texto original da lei, com os referidos numerais.

resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional (Brasil, 2016, p.01).

Lima e Gomes (2020) chamam a atenção para o fato de que no documento de Exposição de Motivos se percebe uma aproximação do ensino médio com o setor produtivo, uma vez que coloca o estudante como aquele que deve servir ao capital e utiliza discurso sobre baixos índices educacionais para justificar que o modelo de ensino já não favorecia a aprendizagem. O texto salienta ainda que:

21. A presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.

22. A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

A proposta criava a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, apoiada na formação integral do estudante:

24. [...] apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (Brasil, 2016, p. 1).

A principal mudança prevista é a divisão da carga horária entre os componentes curriculares obrigatórios, que deveriam compor 60% da matriz curricular, e um currículo flexível, formado por 40% do mapa curricular. O documento previa como componentes obrigatórios apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Os demais componentes curriculares fariam parte dos Itinerários Formativos, ficando à escolha do estudante, de acordo com seus interesses profissionais.

A flexibilização desses componentes curriculares gerou muitas críticas de especialistas e ativistas da educação, que consideram a MP um retrocesso para a formação e desenvolvimento do estudante, bem como para os professores das áreas referidas, que passariam a depender da busca e interesse dos estudantes pelos componentes curriculares.

Outro ponto que gerou grande questionamento da Medida Provisória foi a possibilidade de contratação de professores com notório saber, ou seja, sem exigir formação pedagógica ou disciplinar na área específica. Assim, qualquer profissional com comprovação de conhecimento em determinada área poderia atuar como professor no ensino médio. Nesse contexto, a MP, ao invés de incentivar a qualificação dos professores das diferentes áreas, abria a possibilidade para outras pessoas atuarem na profissão docente.

A MP nº 746 passou por análise inicial de comissão mista de deputados e senadores e, em seguida, foi encaminhada à votação nos dois plenários. Na Câmara dos Deputados, a MP foi votada ainda em dezembro do mesmo ano, com 263 votos a favor, 106 contrários e três abstenções. Em seguida, foi encaminhada à votação no Senado Federal, onde foi aprovada no dia oito de fevereiro de 2017, com 43 votos a favor e 13 votos contrários, sem nenhuma abstenção (Silva, 2018).

A MP transformou-se, então, no Projeto de Lei de Conversão (PLV)⁴ nº 34/2016 (por ter sofrido alterações em seu texto, principalmente no que se refere ao retorno das disciplinas da base nacional comum, que haviam sido excluídas na MP), seguindo para sanção presidencial, que ocorreu em 16 de fevereiro de 2017, pelo então presidente Michel Temer. A lei sancionada, conhecida como "reforma do ensino médio", é a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio e alterou pontos importantes da LDB em relação ao ensino médio.

Esta é a primeira vez que o termo 'reforma' foi utilizado no contexto das políticas educacionais do ensino médio. Apesar das diversas reformas anteriores mencionadas neste trabalho e de muitas outras não citadas, o termo nunca havia sido explicitamente usado em documentos legais ou enfatizado pela mídia.

Entre as alterações mais relevantes está a ampliação da carga horária do ensino médio. No prazo máximo de cinco anos, a contar de dois de março de 2017, as escolas precisariam ampliar a carga horária de 800 para 1.400 horas.

⁴ Nome dado ao Projeto de Lei que surgiu a partir da aprovação de Medida Provisória (MP) com emendas apresentadas no Congresso Nacional. Caso uma Medida Provisória seja aprovada sem emendas, ela foi convertida diretamente em Lei Ordinária Federal, sem mudar de nome. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>.

Segundo o texto, esse aumento da carga horária possibilitaria aprimoramento do ensino médio, além do cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 28).

Dentro dessa perspectiva, a flexibilização curricular e a inserção dos itinerários formativos constituem as principais mudanças. O Art. 36 estabelece que o currículo do Ensino Médio:

[...] será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto Itinerário Formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. [...]

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um Itinerário Formativo de que trata o caput (Brasil, 2017, n.p).

Segundo a proposta do Novo Ensino Médio (NEM), além dos componentes curriculares específicos (formação geral básica) definidos como obrigatórios no ensino médio, foram inseridos os itinerários formativos, constituídos pelas cinco áreas de conhecimento: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional.

Os itinerários formativos podem ser organizados por área de conhecimento ou por formação técnica e profissional, ou ainda de forma integrada, mobilizando competências e habilidades de diferentes áreas, da formação técnica e profissional. Esses itinerários podem ser cursados pelos estudantes de forma concomitante ou sequencial.

Um ponto a ser destacado é a importância atribuída aos itinerários formativos. Apesar da ampliação da carga horária escolar, os componentes curriculares da formação geral básica foram limitados a no máximo 18 horas/aula semanais.

Assim, em uma escola que funciona em tempo parcial, com sete horas/aula por dia, isso corresponde a 60 por cento da carga horária; nas instituições que possuem carga horária superior a sete horas/dia, essa influência é ainda maior. As demais horas devem ser destinadas aos itinerários formativos.

As escolas de ensino médio em tempo integral do estado do Ceará (EEMTI) têm uma carga horária de nove horas/dia, totalizando 45 horas/semanais, o que resulta em 27 horas/aula de itinerários formativos por semana. Essa realidade será detalhada em um tópico específico mais adiante em nosso trabalho, pois o nosso lócus de pesquisa é uma EEMTI.

Em consonância com a Lei 13.415/2017, no dia 21 de novembro de 2018, foi instituída a Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018b), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e incorpora os itinerários formativos de forma indissociável ao currículo escolar, configurando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento de caráter normativo, que visa a definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem possuir ao longo de sua formação na Educação Básica.

O documento normativo estabelece, no Art. 5º, os princípios de organização e oferta de todas as etapas do ensino médio, evidenciando a “[...] formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2018b, p. 2). O texto define o conceito de formação integral como “[...] o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018b, p. 2). Nessa perspectiva, os itinerários formativos são apresentados como:

Conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018b, p. 02).

A diversificação curricular é percebida como estratégia que possibilita “[...] múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018b, p. 2). O Art. 7, § 2º, estabelece que,

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Brasil, 2018b, p. 04).

O documento destaca que os currículos do ensino médio devem ser organizados por áreas de conhecimento, integrando componentes curriculares de formação geral básica e de itinerários formativos, de forma articulada e indissociável, enriquecidos pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social (Brasil, 2018b, p. 05).

A distribuição da carga horária da matriz curricular, destinada à formação geral básica e aos itinerários formativos, deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, seguindo a normatização de cada sistema (Brasil, 2018b), considerando as “[...] demandas e necessidades do mundo contemporâneo, em sintonia com os interesses dos estudantes e a sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (Brasil, 2018b, p. 17).

Para orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, o MEC publicou a Portaria nº 1.432, em 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018c), estabelecendo os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos.

Segundo o documento, os itinerários formativos devem ser compostos por componentes de áreas de conhecimento e pela opção de uma formação técnico-profissional. Cada área é constituída por componentes afins em consonância com as competências designadas para cada área de conhecimento, ficando assim estruturado (Quadro 2):

Quadro 2- Estruturação das áreas de conhecimento e os componentes curriculares

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens e códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa, Artes, Inglês e Educação Física.
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia
Matemática e suas tecnologias	Matemática.

Fonte: Brasil (2018), adaptado pela autora (2024).

O quadro aponta a divisão dos itinerários formativos, mas não define como deverá ser feita a divisão dos componentes curriculares em cada um dos itinerários ofertados, tampouco orienta a formação técnica e profissional dos itinerários formativos. A Portaria 1.432/2018 estabelece como objetivos dos itinerários formativos:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; Consolidar a formação

integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2018c, p. 2).

Para que isso ocorra, o documento estabelece a vinculação dos itinerários formativos com as competências das áreas de conhecimento da BNCC (Quadro 2), o que, segundo Lopes (2019), nega aos jovens espaços para a vivência de experiências contextuais, já que esses itinerários devem estar em consonância com a BNCC e organizados em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

- I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;
- III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
- IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2018a, p. 60).

A Portaria 1.432/2018 apresenta os quatro eixos estruturantes como complementares, recomendando, portanto, que “[...] os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (Brasil, 2018c, p. 2). O texto da Portaria estabelece que as redes e escolas terão o papel de definir:

- a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
- b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
- c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018c, p. 2).

Em relação à formação técnica e profissional, os itinerários também devem ser organizados de forma a integrar os diferentes eixos estruturantes, mesmo que “[...] as habilidades a eles associadas se somem a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações” (Brasil, 2018c, p. 2), seguindo o que estabelece o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (Brasil, 2018c).

Lopes (2019) enfatiza que as diferentes organizações curriculares propostas na Portaria nº 1.432/2018 visam ao reconhecimento de saberes e à certificação de atividades profissionais, o que, segundo a autora, vincula a formação do estudante à certificação de competências para a vida profissional.

O texto da Portaria nº 1.432/2018 prevê ainda que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em áreas distintas em cada município (Brasil, 2018c). Entretanto, o documento não traz orientação sobre os casos em que só existe uma escola de ensino médio no município.

Nesse sentido, Lopes (2019, p. 66) afirma que “[...] é apontado apenas que em cada município deve haver oferta de mais de um itinerário formativo, que tais itinerários podem ser percorridos de forma concomitante ou sequencial, que deve haver atividades eletivas e de que são possíveis associações com outras instituições”.

Ademais, o documento aponta que o estudante deve “[...] realizar um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos” (Brasil, 2018c, p. 2), e caso o estudante já tenha concluído a carga horária prevista de itinerários formativos para o ensino médio, pode cursar novos itinerários.

Os eixos estruturantes são baseados na Lei 13.415/2017 e pela BNCC, como forma de ampliar a visão de mundo dos estudantes, partir da vivência de experiências educativas, conectadas ao contexto em que vivem e, assim, proporcionando uma formação visando tanto às questões pessoais quanto profissionais (Brasil, 2017).

Dentro dessa perspectiva, as DCNEM (2018) enfatizam que as redes de ensino e escolas devem envolver os estudantes em situações de aprendizagem que promovam conhecimentos, que possibilitem ao estudante criar/intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (Brasil, 2018b).

Percebe-se que o documento se restringe a normas e regras para as redes de ensino e escolas. Como afirma Lopes (2019, p. 66), “[...] não existe um aprofundamento de como tais possibilidades podem ser entendidas, tendo em vista as práticas instituídas nas escolas”.

Ademais, na perspectiva de implementar os itinerários formativos em todas as escolas de ensino médio, em 16 de setembro de 2021, por meio da Portaria nº 733/2021, foi instituído o Programa Itinerários Formativos (Brasil, 2021), que em seu Art. 1º apresenta como finalidade coordenar a ‘implementação’ do NEM, “[...] por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2021, p. 53). Em seu Art. 2º, estabelece que o Programa Itinerários Formativos será organizado nos seguintes eixos:

- I - apoio técnico e financeiro às escolas;
- II - fomento às escolas-modelo;
- III - integração das redes; e
- IV - monitoramento e avaliação da implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2021, p. 01).

Os objetivos do Programa Itinerários Formativos são:

- I - coordenar nacionalmente, monitorar e avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos;
- II - garantir apoio técnico e financeiro às escolas públicas estaduais de educação básica ofertantes do ensino médio via PDDE, para a implantação dos itinerários formativos que compõem o novo currículo de ensino médio, a partir de 2022, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria;
- III - contribuir para a consecução das metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei nº 13.005, de 2014;
- IV - atender ao disposto na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017;
- V - contribuir para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais;
- VI - ampliar a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e
- VII - promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (Brasil, 2021, p. 02).

O Art. 6 do Programa Itinerários Formativos orienta o apoio técnico, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), às redes de ensino, estabelecendo normas das diretrizes, planejamento e estratégias do Programa Itinerários Formativos; promovendo parcerias e articulações interinstitucionais e entre redes de ensino; e disponibilizando ferramentas e mecanismos para o monitoramento e a implementação das ações do Programa.

O programa prevê também a realização de oficinas e ações para gestores e equipes técnicas das secretarias de educação; fóruns de discussão para compartilhar boas práticas sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM); e pesquisas sobre os desafios e perspectivas para o ensino médio, bem como sobre métodos, evidências e tecnologias educacionais inovadoras, respeitando as normas de publicidade e divulgação no âmbito da Administração

Pública.

Para fortalecer as estratégias de aprendizagem, o Programa Itinerários Formativos sugere a ampliação de unidades e itinerários formativos por meio de parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior públicas, bem como com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Portanto, o texto da Portaria nº 733/2021 não se afasta das ideias anteriormente apresentadas. A flexibilização do currículo “[...] busca atender aos processos de formação ao longo da vida, associando o itinerário formativo do estudante a suas futuras atividades profissionais e educativas, depois da formação em nível médio” (Lopes, 2019, p. 66).

Em 2022, ano em que o NEM começou a ser atuado nas escolas, foi publicado o Parecer nº 7/2022, estabelecendo revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Em seu Art. 15, define novamente que “[...] os currículos do ensino médio serão compostos por uma formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente” (Brasil, 2022, p. 7). No complemento, afirma que “[...] § 2º Os diferentes itinerários formativos, que compõem a parte flexível do currículo, deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2022, p. 7).

O documento estabelece ainda que a organização dos itinerários formativos deve estar associada a interesses dos estudantes e aos seus projetos de vida, bem como às demandas e necessidades do mundo contemporâneo (Brasil, 2022). Nessa perspectiva, o Art. 18 define que:

§ 1º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

§ 2º A definição de itinerários formativos e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante, atendendo ao seu projeto de vida (Brasil, 2022, p. 8).

Ainda, no Art. 33, orienta que:

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas de itinerários, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (Brasil, 2022, p. 12).

Em nenhum momento aparecem no debate a questão estrutural, o aprimoramento dos espaços pedagógicos e aquisição de equipamentos, tampouco a contratação de profissionais para atender às novas demandas: “[...] não são consideradas as dificuldades para que atividades sejam realizadas em distintas instituições ou mesmo as dificuldades para que uma mesma escola ofereça diferentes opções de itinerários formativos” (Lopes, 2019b, p. 66).

Sobre o estabelecimento de estratégias de ensino com caráter individualizado, em que o estudante escolhe a área que mais se identifica, Lopes (2019, p. 68) defende que consiste em um “[...] arranjo que tanto aponta para a pluralidade de interesses dos alunos quanto para o controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho”.

Ao analisar os documentos norteadores, é possível perceber que não existe orientação clara sobre a forma como os itinerários devem ser construídos. O texto é vago, dificultando aos sistemas de ensino e às escolas a formulação dos itinerários formativos, o que favorece a entrada de organizações e empresas privadas no processo de orientação e construção, como “[...] forma de apoio às políticas públicas educacionais” (Lopes, 2019, p. 67).

Na rede estadual de ensino do Ceará, que consiste no nosso lócus de pesquisa, as parcerias com organizações privadas é uma realidade bastante presente. Diversas empresas como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Sena, Instituto Aliança, Fundação Lemann, dentre outros, oferecem suporte à elaboração e organização dos itinerários formativos, com oferta de formações e materiais sistematizados e inclusive planos de aula prontos, para alguns componentes curriculares dos itinerários formativos.

Toda a complexidade envolvida no processo de elaboração e constituição de um currículo mais flexível, que integre as diferentes áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, bem como a escolha dos itinerários pelos próprios estudantes, leva alguns estudiosos da área da educação a afirmar que esse processo está fragmentando e minimizando ainda mais os conhecimentos dos estudantes do ensino médio. Isso ocorre porque determinados saberes são reduzidos em benefício de outros de modo a aproximar o ensino médio de um modelo técnico visando ao mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, as alterações propostas para a matriz curricular do ensino médio no Brasil se tornariam “[...] tentativas de conferir maior eficiência econômica ao processo de seleção e de organização do conhecimento escolar, mantendo o seu caráter desigual e excludente, como se fez ao longo da história dessa modalidade de ensino” (Silva, 2022, p. 104).

Corroborando com essa ideia, Silva (2022b), em uma aula magna⁵, enfatiza que consiste em um equívoco subtrair carga horária de determinadas disciplinas para criar ou ampliar outras. A autora enfatiza que não é contrária ao currículo flexível e integrado, mas que isso precisa acontecer de modo a não suprimir o acesso ao conhecimento em nenhuma das áreas de conhecimento.

Para ela, “[...] planejar a vida dos estudantes, estabelecer quais itinerários eles devem percorrer é uma farsa, uma vez que, provavelmente, a escola não vai oferecer todos os itinerários ou até mesmo criar e oferecer itinerários que correspondam à escolha individual de cada estudante” (Silva, 2022, n.p.).

Como já foi explanado anteriormente, a forma acelerada como a reforma do ensino médio foi aprovada gerou muitos problemas, tanto em relação à sua implementação quanto à sua estrutura normativa. A reforma foi questionada por especialistas da área de educação, professores e demais agentes da escola desde sua aprovação em 2017, e as críticas se intensificaram após a implementação prática em 2022. Os itinerários formativos estão entre os principais pontos de questionamento.

É importante ressaltar que, durante o governo Bolsonaro (2019 - 2022), não houve abertura para discussões sobre a reforma com o Governo Federal. Os debates foram reabertos após a eleição do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023), devido à forte pressão da academia e da sociedade, que solicitavam a revogação da Lei 13.415/2017.

Em 2023, foi aberta consulta pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), por determinação do ministro da Educação, Camilo Santana. Com base nas respostas, foi elaborado relatório e apresentado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023, que propôs algumas alterações no texto da Lei 13.415/2017. Segundo o MEC:

O texto buscou solucionar problemas identificados durante a implementação da reforma, acolhendo propostas de melhoria sugeridas na consulta. Entre os pontos fundamentais do PL proposto pelo governo federal estavam o aumento da carga horária da Formação Geral Básica e a retomada de todos os componentes curriculares (Brasil, 2023, n. p.).

⁵ A referência à pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva está vinculada à aula magna virtual, proferida no canal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UESB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NO-jrkWbLt0>. Acesso em: 24 jun. 2024.

O PL foi transformado na Lei Ordinária⁶ 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de ensino Médio, que altera a LDB/1996 e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/ 2017. Segundo o ministro Camilo Santana, a Lei apresenta três pontos focais:

O primeiro ponto é a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Essa era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro. O segundo é fomentar a matrícula de ensino técnico no ensino médio. Isso também foi uma grande demanda dos alunos na consulta. Por fim, o terceiro ponto é a regulamentação dos itinerários formativos. Isso garantirá que todas as escolas ofereçam, no mínimo, alguns itinerários para a formação dos alunos, eliminando a pulverização excessiva que existia anteriormente (Brasil, 2024, n.p).

Para facilitar a visualização das alterações na estrutura curricular do ensino médio, a partir da Lei Ordinária 14.945/2024, apresentamos um quadro resumo (Quadro 3).

Quadro 3- Alterações no currículo do ensino médio a partir da Lei Ordinária 14.945/2024

COMO ERA	COMO FICOU
Carga horária obrigatória (ensino regular)	
- 1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	- 2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- 1.200 horas para itinerários formativos.	- 600 horas para itinerários formativos.
Componentes curriculares (anteriormente conhecidos como disciplinas obrigatórias)	
- Somente português e matemática, em todos os anos do ensino médio	- Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, ciências da natureza (Biologia, Física, Química) e ciências humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia), em todos os anos do ensino médio. - Língua Espanhola será opcional.
Itinerários formativos Compostos por disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades optativas disponibilizadas aos estudantes, que complementam as matérias obrigatórias e possibilitam aprofundar conhecimentos em áreas específicas de interesse	
- As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos alunos	- Cada escola deve ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, eles devem ser

⁶ Norma jurídica elaborada pelo Poder Legislativo em sua atividade comum e típica, votada mediante processo ordinário e sujeita à sanção ou ao veto presidencial.

	complementares à formação geral básica, em quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas
Ensino técnico	
- 1.800 horas de componentes curriculares (Formação Geral Básica).	- 2.100 horas de componentes curriculares, com 300 horas podendo ser destinadas a conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados à formação técnica
- 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)	- Até 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)

Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>, adaptado pela autora (2025).

O Quadro 3 demonstra que estão previstas diversas modificações na estrutura da matriz curricular do ensino médio, já para o ano de 2025, dentre as quais se destacam o aumento da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica e a consequente redução de carga horária dos itinerários formativos, além do retorno obrigatório dos componentes curriculares das diferentes áreas de conhecimento. Porém, o documento não apresenta a forma como isso deve acontecer dentro das redes de ensino.

Na rede estadual de ensino do Ceará, lócus da pesquisa, as alterações se darão de forma parcial, iniciando com a adequação na 1ª série em 2025, ampliando para a 2ª série em 2026 e fechando o ciclo de adequação no ano de 2027 (Ceará, 2025)

Apesar das alterações da Lei 13.415/2017, as divergências em relação à aceitação das mudanças continuam intensas nos debates educacionais. Enquanto o MEC considera a reforma uma grande conquista, para alguns educadores e comunidades acadêmicas, ela não representou um avanço significativo.

Como afirma Goodson (1995), nos debates sobre disciplinas escolares não existe homogeneidade de pensamentos. O campo das disciplinas curriculares é marcado por disputas e divergências, bem como por acordos e negociações entre os grupos que fazem parte do debate.

Ferreira (2024) acredita que a retomada da carga horária das disciplinas da formação geral básica, prevista na nova Política Nacional do Ensino Médio, pode ser vista como um progresso. No entanto, ela ressalta que os itinerários formativos continuam sendo um desafio, pois não há regulamentação sobre sua construção e implementação na referida lei, deixando a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração de suas diretrizes. Ela também aponta que o CNE é composto por muitos membros de instituições privadas, o que pode permitir que o setor privado defina e decida como esses itinerários formativos serão estruturados.

Cara (2024) enfatiza que, em muitos casos, os materiais utilizados nos itinerários formativos já chegam prontos para serem aplicados pelos professores, com cronograma e atividades propostas, fornecidos pelas empresas parceiras das secretarias de educação. O autor alerta para a desconstrução docente, fator que considera um risco para os itinerários formativos, tanto na configuração apresentada na Lei nº 13.415/2017 quanto na Lei nº 14.945/2024.

Cara (2024) reforça que, em alguns casos, as unidades e componentes curriculares dos itinerários formativos não exigem formação em docência, o que pode ser “[...] um ataque à formação docente, pois até um youtuber sem formação pedagógica consegue trabalhar os itinerários formativos da forma como são apresentados em alguns estados” (Cara, 2024, n.p.).

Silva (2024) destaca a presença de lutas hegemônicas que preservam e fortalecem a parceria público-privada, especialmente no que se refere ao itinerário de formação profissional (Anfope Nacional, 2024.).

Cara (2024) aponta que outro ponto relevante da Lei 14.945/2024 diz respeito à manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos moldes anteriores, que avalia conhecimentos da formação geral básica, diferentemente do que previa a Lei 13.415/2017, em que parte da avaliação seria sobre saberes relacionados aos itinerários formativos cursados ao longo do ensino médio, realidade que tende a direcionar os itinerários formativos ao aprofundamento e aprimoramento dos conteúdos e saberes da formação geral básica (Anfope Nacional, 2024).

Esses fatores contribuem para uma multiplicidade de compreensões e interpretações dos sistemas de ensino, que, segundo Lopes (2019), tornaram a organização dos itinerários formativos um desafio para sistemas e instituições de ensino. Mais uma vez, o texto não apresenta claramente como esses itinerários devem ser organizados, estruturados e implementados no contexto escolar, deixando a cargo de cada estado da Federação o desenvolvimento das próprias diretrizes.

Para nos aproximarmos do lócus de pesquisa e compreendendo que a política é recontextualizada em cada realidade, na seção a seguir apresentaremos os documentos que norteiam a política educacional do estado do Ceará, dando ênfase aos itinerários formativos.

4 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CEARÁ

Como visto na seção anterior, os itinerários formativos começaram a tomar destaque a partir da Lei 13.415/2017 e dos documentos a ela associados, que estabeleceram a ampliação da carga horária escolar no ensino médio, de 2.400 para 3.000 horas, de forma progressiva (Brasil, 2017). Os sistemas de ensino tiveram a responsabilidade de oferecer, no prazo máximo de cinco anos, no mínimo 1.000 horas anuais, com a distribuição da carga horária estabelecida pela legislação: no máximo 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e no mínimo 1.200 horas destinadas aos Itinerários Formativos (IF) (Brasil, 2017).

Nesta seção, analisamos as interpretações políticas que contingencialmente influenciaram a organização dos itinerários formativos no ensino médio do Ceará. Como apontado por Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas educacionais não são apenas implementadas de forma linear, mas sofrem processos de interpretação, reinterpretação e ressignificação dentro dos diferentes contextos escolares e administrativos. Portanto, a formulação curricular dos itinerários no Ceará não pode ser vista como mera aplicação da legislação nacional, mas como disputa de sentidos e articulações políticas que moldaram a política curricular do Estado.

Ficou sob a responsabilidade dos estados a elaboração de referenciais curriculares alinhados à Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Dentre os documentos que constituem superfícies textuais de interpretação das articulações envolvidas no contexto das políticas estaduais cearenses, destaca-se o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), produzido em 2021, para “[...] orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio” (Ceará, 2021, p. 1).

A elaboração do DCRC, segundo Ceará (2021), ocorreu a partir da articulação entre documentos nacionais e matrizes curriculares estaduais preexistentes. Para sua construção, foram envolvidos diferentes atores institucionais, como técnicos da Secretaria de Educação, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), professores de escolas públicas e privadas, docentes de universidades públicas e institutos federais, além de pesquisadores da área de currículo. Essa pluralidade de vozes, entretanto, não significa, necessariamente, um processo democrático de construção curricular.

Como argumenta Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas evidencia que a formulação de políticas educacionais ocorre em contextos de influência nos quais determinados grupos têm maior poder de decisão e direcionamento das políticas, enquanto outros têm sua participação reduzida à validação de decisões já tomadas.

Além dos órgãos públicos, instituições privadas desempenharam papel central na organização curricular dos itinerários formativos do Ceará, incluindo o Instituto Aliança, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco, que não apenas participaram do planejamento curricular, como também ofereceram consultores, materiais pedagógicos e recursos didáticos, inclusive planos de aula sistematizados para alguns componentes e unidades curriculares.

Esse movimento reflete uma característica das políticas educacionais contemporâneas: a crescente privatização dos processos de formulação e implementação curricular. Lopes (2017) discute como a centralização de currículos, apoiada por entidades privadas, muitas vezes opera sob o discurso de garantir qualidade e equidade, mas pode resultar na padronização de práticas pedagógicas e na limitação da autonomia docente.

Dessa forma, a organização dos itinerários formativos no Ceará ilustra uma convergência entre a centralização curricular e a influência de setores privados, reforçando a ideia de “[...] padrões capazes de garantir uma ‘implementação adequada’ para fazer valer direitos considerados negados, como: aprendizagem, educação de qualidade, conhecimento, justiça social, respeito à diferença, diversidade, acesso às novas tecnologias” (Araújo; Lopes, 2021, p. 7). No entanto, como aponta Ball (2016), as escolas não são apenas receptoras passivas das políticas, mas espaços de interpretação e resignificação, de modo que a efetivação dos itinerários formativos dependerá das condições concretas de sua implementação nas unidades escolares e da forma como os docentes se apropriam dessas diretrizes.

Na perspectiva de Araújo e Lopes (2021, p. 7), “[...] tais propostas disponibilizadas só serão consideradas eficientes suficientemente, no dizer dessas mesmas redes, se os professores estiverem preparados”. Essa observação nos remete à reflexão de Ball, Maguire e Braun (2016), quando destacam que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas passam por processos de interpretação e resignificação no contexto escolar. Assim, a efetividade dos itinerários formativos depende não apenas da estrutura curricular delineada nos documentos oficiais, como também da maneira como os professores se apropriam dessas diretrizes e as traduzem na prática cotidiana.

A parte III do DCRC consiste nas orientações de organização dos itinerários formativos nas instituições de ensino. No documento, os itinerários formativos são apresentados como:

A parte diversificada do currículo, ou seja, é nesse momento que a/o estudante poderá fazer escolhas que se adequem aos seus anseios. Assim, devem ser mobilizadas habilidades que contemplem as Competências Gerais que norteiam todo o Ensino Médio, tanto na FGB quanto nos IF, constituindo dessa forma uma integralidade na formação da/o aluna/o e o fortalecimento do protagonismo estudantil (Ceará, 2021, p. 18).

Esse trecho reforça a perspectiva de que os itinerários formativos foram concebidos para garantir flexibilidade e protagonismo estudantil. No entanto, conforme aponta Lopes (2017), a noção de escolha dentro de uma estrutura curricular centralizada pode ser limitada, uma vez que as opções oferecidas aos estudantes não vêm de um processo aberto e democrático, mas são mediadas por fatores institucionais, interesses políticos e limitações estruturais. Dessa forma, o protagonismo estudantil é reduzido a uma escolha controlada, na qual os itinerários formativos são organizados conforme diretrizes pré-estabelecidas, restringindo a autonomia real dos estudantes na construção de suas trajetórias educacionais.

Assim, o DCRC define os Itinerários formativos como:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem à/ao aluna/o aprofundar seus conhecimentos nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional, conforme as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Ceará, 2021, p. 335).

As unidades curriculares são descritas como “[...] elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas dos itinerários formativos” (Ceará, 2021, p. 335). O documento elenca diferentes formatos de unidades curriculares, incluindo disciplinas eletivas, laboratórios, clubes, oficinas, observatórios, incubadoras, empresas juniores, núcleos de criação artística, núcleos de estudo, grupos de pesquisa e projetos. Essa diversidade de formatos sugere uma tentativa de flexibilização do currículo e personalização da trajetória formativa dos estudantes.

Entretanto, como destaca Mainardes (2006), ao analisarmos as políticas educacionais a partir do ciclo de políticas, devemos considerar que a formulação curricular não ocorre em um vácuo neutro, mas em um contexto de disputas entre diferentes agentes e interesses. A inserção de formatos como empresas juniores e incubadoras tecnológicas, por exemplo, reflete uma ênfase no viés mercadológico da reforma do ensino médio, o que pode reforçar a crítica de Navarro e Rolkouski (2024) sobre o direcionamento da política para atender às demandas do setor produtivo, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica.

Além disso, a multiplicidade de formatos propostos para os itinerários formativos exige um nível de infraestrutura e investimento que pode não estar disponível de maneira equitativa em todas as escolas da rede estadual cearense. Conforme Ball (2016), a implementação de políticas educacionais está fortemente condicionada pelos recursos materiais e humanos disponíveis em cada escola, o que significa que as experiências formativas dos estudantes

podem variar significativamente de acordo com o contexto socioeconômico e a capacidade estrutural de cada unidade de ensino.

Dessa forma, a proposta do DCRC para os itinerários formativos, apesar de enfatizar flexibilidade e protagonismo, precisa ser analisada à luz das condições de concretização. O sucesso dessa iniciativa dependerá não apenas do desenho curricular formal, como também da maneira como os docentes e as escolas ressignificam essas diretrizes, adaptando-as às suas realidades e necessidades específicas.

O DCRC apresenta como exemplos de unidades curriculares:

- a) disciplinas eletivas: disciplinas temáticas que não fazem parte do perfil curricular do curso, mas que são escolhidas semestralmente pelas/pelos alunas/os e criadas a partir de uma seleção de assuntos propostos pelos professores e/ou alunas/os e promovem o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum.
- b) laboratórios: supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.)
- c) clubes: agrupamentos de alunas/os livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom etc.);
- d) oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.);
- e) observatórios: grupos de alunas/os que se propõe, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc. (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunidade, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais etc.);
- f) incubadoras: estimulam e oferecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.);
- g) empresas juniores: Empresa Júnior é uma associação civil sem fins lucrativos, formada e gerida por alunas/os, cujos principais objetivos são: Fomentar o aprendizado prático do universitário em sua área de atuação; Aproximar o mercado de trabalho das academias e os próprios acadêmicos; Gerir com autonomia em relação à direção da faculdade ou centro acadêmico; Elaborar projetos de consultoria na área de formação dos alunas/os. (SEBRAE, 2020)
- h) núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.);
- i) núcleos de estudo: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos — seminários, palestras, encontros, colóquios —, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.);

j) grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa é a denominação atribuída ao grupo de pesquisadores e alunas/os que se organizam em torno de uma ou mais linhas de pesquisa de uma área do conhecimento, com o objetivo de desenvolver pesquisa científica. Há o envolvimento profissional e permanente com atividades de pesquisa no qual o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos (GRUPOS, 2013).

k) projetos: O projeto didático é uma das formas de construir o conhecimento com sentido e profundidade e a razão é simples: ele é um tipo de organização que envolve uma situação-problema com o objetivo de articular propósitos didáticos e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final que vai ser apreciado por alguém) (Gestão, 2019) (Ceará, 2021, p. 335).

A lista de exemplos de unidades curriculares citadas no DCRC apresenta uma diversidade de possibilidades, algumas focadas no desenvolvimento da autonomia e da formação cidadã, enquanto outras estão claramente alinhadas à lógica do empreendedorismo e do mercado de trabalho. Essa dualidade reflete uma característica central das reformas educacionais contemporâneas: a coexistência de um discurso de flexibilidade e protagonismo estudantil com uma orientação pragmática visando à empregabilidade.

Em relação a essa questão, Macedo e Silva (2022) destacam que a própria nomenclatura "e suas tecnologias" associada a cada área de conhecimento carrega um viés que remete à empregabilidade. Quando esse direcionamento se articula aos componentes Projeto de Vida e Empreendedorismo, com foco no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, é reproduzida uma lógica curricular concentrada na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (Macedo; Silva, 2022). Essa tendência já foi analisada por Mainardes (2006) no âmbito do ciclo de políticas, ao apontar que a formulação de políticas curriculares ocorre dentro de contextos de influência nos quais determinados grupos – especialmente setores empresariais e organizações privadas – exercem maior poder sobre as diretrizes educacionais.

Quanto à estruturação, o documento estabelece que os itinerários podem ser compostos por uma única área de conhecimento, pela formação técnica e profissional ou ainda pela integração de diferentes áreas, com vistas ao “[...] aprofundamento e ampliação das aprendizagens, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos, o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil e organizados em torno dos eixos estruturantes” (Ceará, 2021, p. 337). Entretanto, essa suposta flexibilidade pode ser relativizada se considerarmos a perspectiva de Lopes (2017), que argumenta que as reformas curriculares frequentemente reforçam a centralização e a padronização dos conteúdos, limitando a real autonomia dos estudantes e professores na construção do conhecimento.

Além disso, como enfatiza Ball (2016), as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas ressignificadas e adaptadas conforme os contextos escolares. Portanto, a

maneira como essas unidades curriculares serão de fato organizadas e aplicadas nas escolas dependerá de uma série de fatores, incluindo a disponibilidade de infraestrutura, a formação docente e as condições materiais e pedagógicas para garantir que essa diversidade de itinerários formativos não se torne apenas uma prescrição normativa sem correspondência com a realidade das instituições de ensino.

Segundo a Seduc (2021), o ponto de partida para a construção das unidades curriculares dos itinerários formativos deve considerar o conjunto de competências e habilidades gerais e específicas envolvidas (Ceará, 2021). Os itinerários constituem trilhas ou percursos planejados, formados por unidades curriculares que aprofundam os conhecimentos da formação geral básica, das unidades eletivas, das atividades integradoras e do Projeto de Vida, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos estudantes e atender às suas especificidades e expectativas (Ceará, 2021).

No entanto, como destaca Ball (2016), as políticas educacionais, ao serem interpretadas e traduzidas na prática, nem sempre geram os efeitos esperados, uma vez que são mediadas por diferentes atores e sujeitas a disputas e limitações estruturais. Portanto, é fundamental analisar como essa proposta curricular será apropriada pelas escolas e quais serão seus impactos concretos na formação dos estudantes cearenses.

Segundo o documento, isso deve ocorrer com o uso de metodologias ativas, que promovam a ampliação da visão de mundo, através de diferentes estratégias de ensino e o protagonismo estudantil, fazendo com que os alunos se posicionem e atuem de forma autônoma e responsável diante das diferentes situações da sociedade (Ceará, 2021). Essa perspectiva dialoga com o discurso de flexibilização e personalização do ensino, frequentemente associado à reforma do Ensino Médio. No entanto, conforme argumenta Lopes (2017), a ideia de protagonismo estudantil deve ser analisada criticamente, pois muitas vezes a suposta autonomia concedida aos estudantes está limitada por estruturas curriculares rígidas e padronizadas, resultando em uma "escolha controlada", na qual as opções disponíveis já foram previamente definidas por instâncias superiores.

O DCRC define as Trilhas de Aprofundamento como “[...] o conjunto de unidades curriculares, com duração de um semestre, voltada para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo estudante” (Ceará, 2021, p. 349). No entanto, um aspecto que relativiza essa suposta flexibilidade é que, dentro dessas trilhas, os estudantes não escolhem as unidades que irão cursar, pois elas são ofertadas de forma obrigatória. Esse modelo reforça a tensão entre a promessa de personalização curricular e a manutenção de um currículo estruturado de maneira centralizada.

Por sua vez, as Unidades Eletivas são definidas como “[...] unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo” (Ceará, 2021, p. 349). Nesse caso, os estudantes podem optar entre as unidades eletivas ofertadas na escola.

Essa organização se aproxima do que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de “política no contexto da prática”, em que a implementação das diretrizes curriculares não ocorre de forma homogênea, mas depende da estrutura disponível em cada instituição. Em outras palavras, a liberdade de escolha dos estudantes pode ser limitada pela capacidade das escolas de oferecer um conjunto diversificado de unidades eletivas, o que pode gerar desigualdades entre instituições com mais ou menos recursos.

Outro componente curricular estruturante do Novo Ensino Médio é o Projeto de Vida, que, segundo o DCRC, “[...] tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (Ceará, 2021, p. 349).

A proposta desse componente curricular está aberta a interpretações curriculares contextuais, o que significa que as significações construídas a partir dele podem extrapolar a intenção inicial de direcionar ou determinar a trajetória dos estudantes (Lopes, 2019b). Lopes e Macedo (2011) argumentam que a vida não pode ser prevista de maneira linear e que o futuro dos estudantes será sempre um campo de possibilidades em constante transformação, dependendo dos contextos sociais e das interações que os moldam.

No entanto, essa perspectiva de formação para a autonomia e planejamento da vida pode ser questionada à luz da crítica de Mainardes (2006) ao ciclo de políticas, especialmente no que diz respeito ao contexto de influência. Ao analisar a inserção do Projeto de Vida como componente curricular obrigatório, é importante considerar que essa proposta não surgiu de uma demanda espontânea das escolas ou dos estudantes, mas de uma formulação política que incorpora elementos do discurso do empreendedorismo e do autogerenciamento das trajetórias profissionais. Como argumenta Ball (2016), muitas reformas educacionais contemporâneas estão alinhadas a princípios neoliberais que transferem para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, minimizando o papel do Estado na garantia de condições estruturais para uma formação equitativa.

Dessa forma, ainda que o Projeto de Vida seja apresentado como espaço de reflexão e construção da identidade estudantil, ele também pode funcionar como dispositivo de

responsabilização individual dos jovens por seus caminhos educacionais e profissionais, deslocando o debate sobre as desigualdades estruturais que afetam o acesso às oportunidades.

Desse modo, a estrutura dos itinerários formativos no Ceará, ao mesmo tempo em que enfatiza a flexibilidade e a personalização da trajetória escolar, apresenta contradições que precisam ser problematizadas. O sucesso dessa proposta não dependerá apenas da formulação curricular em si, mas da maneira como ela será apropriada pelas escolas, ressignificada pelos professores e viabilizada em termos materiais e pedagógicos dentro da rede pública de ensino.

Segundo o DCRC, os itinerários formativos permitem ao aluno:

[...] ser o agente principal e o engenhoso produtor de conhecimento que associa teoria à prática, ampliam as possibilidades de uma intervenção social positiva, consciente e que o prepare para o mundo do trabalho com atitudes e valores permeados pela ética. É pois um percurso estratégico e propulsor, no currículo escolar, para uma educação múltipla e que tenha por finalidade a aprendizagem expressiva e eficaz do educando (Ceará, 2021, p. 348).

Esse trecho reflete um discurso oficial que atribui aos itinerários formativos a responsabilidade de articular a formação escolar à preparação para o mundo do trabalho, conciliando uma perspectiva técnica e uma proposta de educação emancipadora. No entanto, como destaca Lopes (2017), essa retórica de formação múltipla e flexível precisa ser analisada criticamente, pois muitas vezes esconde uma lógica padronizadora que limita a autonomia das escolas e dos estudantes. Embora o DCRC enfatize o protagonismo juvenil e a personalização das trajetórias escolares, a estrutura curricular imposta pode restringir a capacidade de escolha dos alunos, uma vez que as opções disponíveis são determinadas por fatores institucionais e estruturais, como a disponibilidade de docentes e a infraestrutura escolar.

A preocupação com a formação do Projeto de Vida dos estudantes é central na proposta curricular, buscando alinhar a trajetória individual ao contexto social mais amplo. Como aponta Silva (2022), esse alinhamento é orientado por uma lógica curricular que busca garantir tanto a formação das necessidades sociais e humanas quanto a instrumentalização cognitiva dos estudantes. No entanto, essa estrutura de formação não é isenta de contradições. Mainardes (2006) argumenta que as políticas educacionais são formuladas dentro de um contexto de influência em que diferentes atores disputam o controle sobre o currículo, e muitas vezes os interesses do setor produtivo predominam sobre perspectivas mais críticas e reflexivas da educação.

O DCRC estabelece que as escolas ofereçam no mínimo dois itinerários formativos, contemplando as diferentes áreas do conhecimento, de forma individual ou integrada, de acordo

com seu corpo docente, discente e infraestrutura. Esse é um ponto central de debate, pois, ao mesmo tempo em que o documento defende a ampliação das possibilidades de escolha, não fica claro como essa oferta será garantida na prática.

Dessa forma, a decisão sobre quais itinerários serão disponibilizados recai sobre as escolas, conforme suas condições materiais e humanas, o que pode comprometer a efetividade do discurso de protagonismo estudantil. Como observa Lopes (2018, p. 67), “[...] o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que [...] a juventude não tem o poder de interferir diretamente”. Esse processo reforça a análise de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre como a implementação de políticas educacionais no contexto da prática frequentemente resulta em adaptações que podem gerar desigualdades no acesso a determinadas oportunidades formativas.

A arquitetura curricular proposta no DCRC começou a ser implementada a partir de 2022. No entanto, essa organização já sofreu alterações desde sua publicação, evidenciando o caráter dinâmico e contingente da política educacional. Para orientar as escolas em relação à nova matriz curricular, a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) apresentou uma atualização das diretrizes para o Ano Letivo de 2024. Assim, as alterações na matriz curricular se deveram “[...] às mudanças de orientação político-pedagógicas do novo governo federal, relacionado às disputas e questionamentos sobre os desafios e vulnerabilidades inerentes à reforma” (Ceará, 2024a, p. 72).

Essa afirmação confirma a perspectiva de Ball (2016) de que as políticas educacionais não são estáticas, mas resultam de processos contínuos de disputa e ressignificação, em que diferentes grupos sociais e políticos influenciam a formulação e a implementação das diretrizes curriculares. Assim, as mudanças na organização dos itinerários formativos não devem ser vistas apenas como ajustes técnicos, mas como reflexo das tensões e embates entre diferentes concepções de educação que permeiam o cenário nacional.

Na subseção a seguir, apresentamos a arquitetura atual dos itinerários formativos. Cada tipo e modalidade de escola possui uma configuração própria. No presente trabalho, não nos deteremos na configuração das modalidades de ensino noturno e das escolas de educação profissional, por não constituírem nosso objeto de pesquisa.

4.1 A ARQUITETURA CURRICULAR E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CEARÁ

Segundo Ceará (2024), a proposta curricular para o ano de 2024 “[...] objetiva manter a estrutura que a lei em vigor possibilita e, ao mesmo tempo, organizar o currículo cearense de

modo a valorizar os componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) e preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (Ceará, 2024a, p. 73).

Nessa perspectiva, a Formação Geral Básica (FGB) no ensino médio diurno é organizada por componentes curriculares, ao passo que no ensino noturno está dividida por áreas de conhecimento. Para melhor visualizar a arquitetura curricular da FGB do ensino médio diurno, consolidamos os mapas curriculares das três séries do ensino médio no Quadro 4. Como mencionado anteriormente, essa matriz não contempla a organização curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional, que apresentam diversas especificidades de acordo com cada curso ofertado, tampouco o ensino noturno, que, como dito anteriormente, está organizado por áreas de conhecimento e apresenta especificidades diversas, de acordo com a modalidade de ensino (turmas regulares, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação de Jovens e Adultos com Qualificação Profissional).

Quadro 4- Matriz curricular do ensino médio diurno/Ceará (2024)

ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTE /UNIDADE CURRICULAR	1ª SÉRIE		2ª e 3ª SÉRIE	
F O R M A Ç Ã O G E R A L B Á S I C A	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3h/aula	4h/aula	2h/aula	3h/aula
		ARTE	1h/aula		1h/aula	
		LÍNGUA INGLESA	1h/aula		1h/aula	
		LÍNGUA ESPANHOLA	1h/aula		-	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	1h/aula		1h/aula	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4h/aula	5h/aula	2h/aula	3h/aula
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	1h/aula	2h/aula	1h/aula	2h/aula
		FÍSICA	1h/aula	2h/aula	1h/aula	2h/aula
		BIOLOGIA	1h/aula	2h/aula	1h/aula	2h/aula
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	1h/aula	2h/aula	1h/aula	2h/aula
		GEOGRAFIA	1h/aula	2h/aula	1h/aula	2h/aula
		HISTÓRIA	1h/aula	2h/aula	1h/aula	2h/aula
		SOCIOLOGIA	1h/aula	2h/aula	1h/aula	2h/aula
	TOTAL CARGA HORÁRIA		24h/aula		18h/aula	

Fonte: Matriz Curricular para 2024 (Ceará, 2025, p. 03 - 06), adaptado pela autora.

O Quadro 4 apresenta a estrutura curricular da FGB, com a distribuição das 24 horas/aula semanais na 1ª série e das 18 horas/aula semanais na 2ª e 3ª séries. É possível perceber que os componentes curriculares Arte, Língua Inglesa e Educação Física têm a menor carga horária, com uma aula semanal ao longo das três séries.

Os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas oferecem a opção de um ou duas aulas por componente, ficando a cargo da escola decidir quais terão uma carga horária maior, uma vez que o total de horas/aula não pode ultrapassar as 24 horas semanais. Os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática permitem uma carga horária maior na FGB em todas as séries, com destaque ainda maior na 1ª série, podendo chegar até 4h/aula em Língua Portuguesa e 5h/aula em Matemática. Essa norma é válida tanto para as escolas da modalidade de tempo parcial quanto para as EEMTIs de 45h.

Se percebe no quadro uma disparidade de carga horária entre os componentes curriculares, o que mostra uma luta hegemônica entre as áreas de ensino (Costa; Lopes, 2016). A trajetória e a importância atribuída aos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa no dado momento histórico é maior, o que lhes confere hegemonia provisória como componentes curriculares com maior carga horária na matriz curricular.

Isso contrapõe o que Goodson (1995) defende quando enfatiza que a constituição/permanência de uma disciplina escolar depende da história do campo científico ao qual a disciplina está vinculada. Na teoria descentrada, acreditamos que a ampliação de carga horária de algumas disciplinas, em detrimento de outras, se dá a partir das articulações de embates e lutas políticas pela construção ou permanência de uma disciplina, não necessariamente ligada ao seu campo de atuação (Costa, 2012).

Salientamos que essa matriz começa a sofrer alterações no ano de 2025, com base na Lei 14.945/2024, o que mais uma vez envolve articulação e embates entre os envolvidos no processo de escolha dos componentes curriculares que têm mais ou menos carga horária.

Na rede estadual do Ceará, essa alteração de carga horária será gradativa, iniciando em 2025 com as primeiras séries e com previsão de implementação completa em 2027 (Ceará, 2025b). Assim, a carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) será organizada “[...] em até um máximo de 24 horas-aula, com possibilidade de flexibilidade na distribuição das horas dos componentes Língua Portuguesa e suas Literaturas, Matemática e de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (Ceará, 2025b, p. 31).

Da mesma forma que na FGB, os itinerários formativos apresentam uma estrutura pré-fixada nas Diretrizes para o Ano Letivo de 2025 (Ceará, 2025b). Conforme mencionado anteriormente, a organização dos currículos indica os itinerários formativos por áreas

(Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; formação técnica e profissional), ou mesmo integrando diferentes áreas, buscando atender ao contexto local, com a possibilidade de articulações com a educação profissional, respeitando as possibilidades dos sistemas de ensino (Ceará, 2025b).

Lopes (2019) enfatiza que não existe nenhum aprofundamento sobre as a forma como as possibilidades podem ser entendidas, considerando as práticas existentes nas escolas. Ao mesmo tempo, a autora ressalta que as dificuldades tanto para a efetivação das atividades nas diferentes instituições quanto para a oferta de diferentes opções de itinerários formativos não são consideradas no texto.

Nessa perspectiva, Goodson (1997) define a estrutura curricular como artefato social que tem o propósito de concretizar objetivos humanos específicos, razão pela qual não pode ser considerada neutra, desvinculada dos valores e das circunstâncias sociais, históricas e culturais. A formulação das matrizes curriculares é sempre permeada por intenções e interesses. Em outras palavras, “[...] o currículo escrito é a manifestação pública e visível das racionalidades selecionadas e da retórica que legitima as práticas educativas” (Goodson, 1997, p. 20).

Assim, no Quadro 5 apresentamos a organização dos itinerários formativos das escolas de ensino médio em tempo parcial, que tiveram que ampliar sua carga horária semanal para atender às especificidades do Novo Ensino Médio (NEM) e a atual Política Nacional do Ensino Médio.

Quadro 5- Itinerários formativos das escolas em tempo parcial (2025).

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	UNIDADES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA 01	2h/aula	2h/aula	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA 02	2h/aula	2h/aula	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA 03	-	2h/aula	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA 04	-	2h/aula	-
	REDAÇÃO	-	2h/a	2h/aula
	LINGUAGENS PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	MATEMÁTICA PARA O NEM	-	-	2h/aula
	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	-	-	2h/aula

	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	-	-	2h/aula
TOTAL DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS		06h/aula	12h/aula	12h/aula

Fonte: Matriz Curricular para 2025 (Ceará, 2025, p. 08 - 11), adaptado pela autora.

O Quadro 5 mostra a adequação da carga horária dos itinerários formativos da 1ª série à Política Nacional do Ensino Médio, enquanto a 2ª e 3ªs séries permanecem com a carga horária dos anos anteriores.

Um ponto a ser destacado é que os itinerários formativos apresentam diversas unidades curriculares (UC) fixas, ofertadas de forma universal a todos os estudantes da rede estadual. Um exemplo é a Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, que corresponde ao Projeto de Vida e está presente nas três séries do ensino médio.

A oferta de UC eletivas, que na 1ª série corresponde a duas opções e na 2ª série corresponde a quatro opções, será definida pela infraestrutura, recursos e professores disponíveis em instituição de ensino e a partir das opções disponibilizadas no catálogo de unidades eletivas⁷, disponibilizado pela Secretaria de Educação.

O catálogo, também conhecido como “cardápio de eletivas”, foi elaborado ao longo dos anos pelos professores das EEMTIs (escolas que já possuem unidades eletivas em sua configuração curricular desde o seu lançamento em 2017). O documento contém um roteiro com 450 unidades curriculares, incluindo os objetivos da aprendizagem, a justificativa, os objetos de conhecimento e a proposta de avaliação, além de uma gestão do produto final/culminância. Os conteúdos específicos não são orientados, ficando a cargo da escola e do professor definir o que será trabalhado em sala de aula. O Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas:

[...] oferece ao jovem estudante das escolas estaduais de ensino médio do Ceará, um leque maior de opções para formar seu itinerário formativo a partir da escolha de 450 Unidades Curriculares Eletivas (UCE) conforme seus interesses e, assim, aprofundar e ampliar as aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e na formação profissional (Ceará, 2024d, p. 5).

É importante reforçar que as UC duram um semestre letivo, podendo ser aprofundadas no semestre seguinte ou substituídas por outra unidade dentro de uma mesma trilha.

Na 3ª série, não há opção de escolha para o estudante. O itinerário é único e universal em todas as escolas, concentrado na preparação dos estudantes ao ENEM, com foco nas quatro

⁷ https://drive.google.com/file/d/1nYsMEMRCqbM8HwzhBJogxaYVDJ_1T8Yf/view.

áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Conforme apresentado anteriormente, as EEMTIs têm estrutura diferente, considerando a maior carga horária escolar. Na subseção a seguir, apresentaremos os detalhes da atual arquitetura.

4.2 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

A abertura de uma seção exclusiva para abordar os itinerários formativos das escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTIs) se justifica pelas peculiaridades presentes na estrutura curricular desse modelo de escola. Como a escola a ser analisada nesta pesquisa é uma EEMTI, vamos dar ênfase maior a esse tipo de instituição.

As EEMTIs com carga horária de 45h/semanais⁸ (09 horas diárias) foram instituídas pela Lei 16.287, de 20 de julho de 2017, em cumprimento à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação do Ceará, ambos tratando de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014). Atualmente, o estado do Ceará tem 367 EEMTIs, o que denota a importância dessa categoria de escola nas políticas públicas estaduais.

Na proposta inicial das EEMTIs, a Formação Geral Básica correspondia a uma carga horária de 30 horas semanais, e o currículo flexível era composto por 15 horas semanais, divididas em componentes eletivos, clube estudantil, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais e Formação para a Cidadania. No entanto, em 2022, essa matriz curricular passou por alterações para se adequar à proposta do Novo Ensino Médio, o que impactou significativamente a estrutura curricular das EEMTI, pois a Formação Geral Básica passou a ter 18 horas/aula e os itinerários formativos, 27 horas/aula.

A limitação da carga horária dos componentes curriculares da FGB atribuiu muito peso à parte flexível do currículo dessas escolas: “Antes da reforma, a formação geral básica correspondia a aproximadamente a 66% do tempo pedagógico, enquanto a parte diversificada a 34% e agora, 40% correspondem à carga horária destinada para a formação geral básica e 60% de itinerários formativos” (Konzen; Oliveira; Silva, 2023, p. 8).

⁸ Destacamos 45h, pois existem três escolas em tempo integral com carga horária de 35h/semanais na rede estadual do Ceará.

No ano de 2025, adequando ao que estabelece a Política Nacional do Ensino Médio, houve redução dessa carga horária na 1ª série, para um total de 21h/semanais. Em 2026, tal Redução acontecerá 2ª série, fechando o ciclo em 2027 com a 3ª série.

No Quadro 6, apresentamos a arquitetura curricular atual dos itinerários formativos das EEMTIs nos três anos do ensino médio.

Quadro 6 - Matriz curricular dos Itinerários Formativos de referência para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTI de 45h (2025)

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	UNIDADES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2 SÉRIE	3ª SÉRIE
	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	1h/aula	1h/aula	1h/aula
	NTPPS	4h/aula	4h/aula	4h/aula
	REDAÇÃO	-	2h/aula	2h/aula
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	-	2h/aula	2h/aula
	ESTUDO ORIENTADO	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	APROFUNDAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	-	2h/aula	-
	APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	-	2h/aula	-
	CULTURA DIGITAL	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	PROJETO INTEGRADOR	-	-	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	-
	CLUBE ESTUDANTIL	2h/aula	-	-
	LINGUAGENS PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	MATEMÁTICA PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	TOTAL DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	21h/aula	27h/aula	27h/aula

Fonte: Matriz Curricular para 2025 (Ceará, 2025, p 27 - 35), adaptado pela autora.

Para compreender a proposta da Secretaria de Educação para cada unidade curricular

dos itinerários formativos (Quadro 6), apoiamo-nos nas diretrizes e orientações pedagógicas para as escolas de ensino médio em tempo integral⁹, além do documento curricular referencial do Ceará (2022) e nas diretrizes para o ano letivo de 2025.

Para iniciar esse debate, é importante destacar que nas EEMTIs os itinerários formativos são divididos em unidades curriculares obrigatórios, ou seja, todos os estudantes de determinada série participam, e em unidades curriculares diversificados e flexíveis (eletivos), nos quais o estudante escolhe aqueles com os quais mais se identifica (Ceará, 2024a).

A Formação para Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais (FC) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) constituem componentes obrigatórios e estão presentes nos três anos do ensino médio. Ambos propõem o desenvolvimento de competências socioemocionais associadas às competências cognitivas.

O NTPPS possui a maior carga horária dos itinerários formativos das EEMTIs e visa tanto ao desenvolvimento de competências socioemocionais quanto cognitivas. Além de oferecer oficinas que fazem o estudante refletir sobre seu papel nos diferentes espaços sociais e fortalecer seu projeto de vida, esse componente curricular insere o estudante no trabalho científico. Os estudantes desenvolvem projetos de pesquisa, integrando os conteúdos abordados nas oficinas do NTPPS com as diferentes áreas de conhecimento. Os ambientes de investigação são a escola e a família na 1ª série, a comunidade na 2ª série e o mundo do trabalho na 3ª série. Os trabalhos de pesquisa são acompanhados pelo professor do NTPPS e orientados por professores dos diferentes componentes curriculares. Ao fim do ano, são apresentados os resultados da pesquisa em forma de exposição/culminância (Ceará, 2024c).

Por sua vez, a FC é ministrada pelo Professor Diretor de Turma, que assume o compromisso de acompanhar as atividades e o desenvolvimento dos estudantes de uma turma. Com 1h/aula semanal, “[...]configura-se como uma área curricular, não disciplinar, que deve ser trabalhada pelo viés da transversalidade (Ceará, 2024, p. 27).

Nesse sentido, “[...] a articulação que o professor diretor de turma desenvolve, permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas” (Ceará, 2017, p. 15).

As aulas de NTPPS e FC são desenvolvidas a partir de planos de aula construídos e sistematizados por organizações privadas parceiras da Secretaria de Educação (Ceará, 2022). O mesmo ocorre com o Estudo Orientado, que é ofertado nas três séries do ensino médio

⁹ Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1IeeisLDWigzMLYkeGwbsTyOlicoN9Rs0>.

como componente curricular obrigatório. Este componente é trabalhado a partir de um manual que apresenta estratégias e técnicas adequadas para cada tipo de estudo, com o objetivo de apoiar o estudante na aquisição de hábitos e rotinas de estudo diário, por meio de atividades que auxiliem em seu processo de aprendizagem (Ceará, 2024c).

Sobre os conteúdos, que já chegam prontos para serem aplicados pelo professor, Goodson (2019, p. 97) afirma que:

A forma como o conhecimento vem estruturando-se e sendo organizado no desenvolvimento da educação e da sociedade tem uma perspectiva alicerçada no poder hegemônico, que vai delimitando o que deve ser ensinado em lugar do que não deve bem como quais sujeitos podem aprender ‘o quê’, em quais contextos, circunstâncias e de quais classes sociais pertencem.

O autor destaca ainda que “[...] as disciplinas escolares são definidas não de maneira desinteressada e escolástica, mas sim em uma relação próxima com o poder e os interesses de grupos sociais” (Goodson, 2019, p. 97). Perspectiva em que se encaixam as organizações privadas parceiras da secretaria de educação, os grupos de trabalho e pesquisa, formados por professores da educação básica e de nível superior, além de outros grupos que influenciam a configuração curricular da rede estadual do Ceará.

O quadro mostra também, que na 2ª e 3ª série é obrigatória a oferta de uma Língua Estrangeira para todos os estudantes. “Se houver uma/um professora/or de Língua Espanhola lotado na instituição, a unidade curricular de Língua Espanhola será obrigatória. Caso contrário, a Língua Inglesa será oferecida.” (Ceará, 2024, p. 75). Outra língua estrangeira só será ofertada em casos específicos autorizados pela SEDUC, como é o caso do Instituto Cearense de Surdos, onde é ofertada a UC Libras.

Essa obrigatoriedade do espanhol nas escolas que tem professor efetivo lotado é uma forma de ajuste da lei, para garantir a lotação dos professores de Espanhol. Porque na Lei 13.415/2017 essa disciplina deixa de fazer parte da matriz curricular. Então, ela acabou sendo criada como unidade curricular obrigatória dos itinerários formativos, permanecendo assim, na matriz curricular.

A partir da 2ª série, é ofertada a disciplina de Redação, que pode funcionar como um laboratório de redação. Além disso, a Educação Física pode ser oferecida no formato de aulas convencionais ou como escolinhas de esportes (Ceará, 2024c).

Os componentes curriculares obrigatórios de Aprofundamento em Língua Portuguesa e Matemática ofertados na 1ª e 2ª séries têm o objetivo de potencializar a recomposição das aprendizagens dos estudantes identificadas como deficientes nas avaliações externas. Para

isso, são disponibilizados materiais estruturados, elaborados por um grupo de professores da rede estadual em parceria com instituições de ensino superior, para apoiar as escolas nesse processo (Ceará, 2024c).

As unidades curriculares eletivas (UCEs) constituem a parte flexível e diversificada da matriz curricular da EEMTI:

São componentes optativos que os estudantes podem escolher ao longo do Ensino Médio com base em suas aptidões, interesses e objetivos da aprendizagem, possibilitando a construção de seu projeto de vida. Desse modo, elaboram seu próprio currículo, propiciando a ampliação, a diversificação e/ou o aprofundamento de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área do conhecimento que, geralmente, não são privilegiados pelos currículos tradicionais (Ceará, 2024c p. 30).

Seguindo o que estabelecem as leis nº 13.415/2017 e 14.945/2024, as escolas são orientadas a diversificar ao máximo seus itinerários, respeitando os interesses e afinidades dos estudantes com determinados conteúdos, habilidades artísticas, culturais e esportivas. Para permitir que os estudantes escolham entre todas as UCEs ofertadas, estudantes de diferentes turmas e séries podem cursar o mesmo componente eletivo ou clube estudantil no mesmo tempo e espaço. Conforme mencionado anteriormente, as UCEs são ofertadas por semestre e escolhidas entre as opções presentes no catálogo de eletivas. Caso a escola opte por criar uma nova UCE, esta deve passar por análise da equipe da Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI) para inclusão na versão seguinte.

São ofertadas quatro unidades eletivas na 1ª e 2ª séries, reduzidas para duas unidades eletivas na 3ª série do ensino médio. Esses componentes eletivos podem ser ministrados por professores com formação específica, por tutores, membros da comunidade local ou autogestão dos estudantes (clube estudantil).

O clube estudantil, ofertado na 1ª série, é uma UCE organizada e proposta por grupos de estudantes, sob a orientação de um professor. Os estudantes apresentam um projeto que é apreciado e aprovado pelo professor orientador do Clube Estudantil.

As temáticas dos clubes podem ser variadas, incluindo círculos de leitura, atividades esportivas, artísticas, robótica, cultura, pesquisa científica, dentre outros temas, tendo como pressuposto metodológico o estudo em células de Aprendizagem Cooperativa (Ceará, 2024c). Até o ano de 2024, não existia professor lotado nessa unidade curricular, mas em 2025 a portaria de lotação do estado do Ceará prevê a lotação de um professor orientador por turma, com carga horária de 2h/aula semanais.

Na 3ª série do ensino médio, ocorre redução das UCEs para permitir a inserção dos

componentes curriculares de preparação ao ENEM, obrigatórios na matriz curricular das EEMTIs, da mesma forma que nas escolas que funcionam em tempo parcial.

Percebemos, portanto, na matriz curricular das EEMTIs, unidades curriculares visando à formação propedêutica e profissionalizante, apontando tanto para habilidades e competências visando ao acesso ao ensino superior quanto para a inserção no mercado de trabalho. A proposta abrange diferentes perspectivas teóricas: algumas UCs destacam concepções estruturais científicas voltadas para o conhecimento e a eficácia no mercado de trabalho, ao passo que outras buscam uma postura emancipatória visando à garantia da justiça social.

A configuração dos itinerários formativos apresentada nos documentos norteadores das políticas educacionais do Ceará e da escola traz à tona um debate sobre a elaboração e a implementação do currículo. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 42),

[...] a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo estudantes, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser ‘usado’ nas escolas.

As autoras enfatizam que a elaboração do currículo admite caráter científico, porém “as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 51). Por outro lado, o insucesso normalmente é percebido sob a forma de problemas relacionados à sua implementação, recaindo sobre a escola e sobre os docentes, a sua responsabilidade.

Por outro lado, Ball afirma que as políticas “não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (Ball, 1994, p. 19). É nessa perspectiva que a significação e a resignificação que o docente atribui ao texto entram em ação, a partir da atuação política expressa na sua prática docente, relacionada ao que Ball denomina ciclos de políticas. (Ball; Maguire; Braun, 2016).

5 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente seção tem como objetivo apresentar o percurso metodológico proposto para a construção da nossa pesquisa. Consideramos que a pesquisa começa bem antes de ir a campo, iniciando-se com as reflexões teóricas apresentadas nas seções anteriores. Cientes do escopo teórico que guiará e auxiliará nossa investigação e do contexto dos itinerários formativos, desde a formulação do texto político até a atuação docente, apresentamos as etapas que seguimos para alcançar os objetivos da pesquisa.

Para isso, abordaremos o tipo e a natureza da pesquisa, as técnicas e os instrumentos para a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, incluindo critérios de inclusão e exclusão, e o contexto escolar onde a pesquisa foi realizada.

5.1 LÓCUS DA PESQUISA

Antes de falar sobre o lócus de pesquisa, que é uma escola de ensino médio do Ceará, consideramos importante apresentar a etimologia da palavra escola e entender os sentidos atribuídos a ela.

Escola é um termo vem tem origem no grego *scholé*, que significa ócio, descanso, folga - o mesmo que “lazer ou tempo livre”. Na Grécia Antiga, era um lugar onde as pessoas de condições sociais privilegiadas se reuniam para pensar e refletir. Como era nesses momentos que as pessoas conversavam e discutiam os mais diversos assuntos, a palavra acabou tendo o significado de “lugar onde se estuda” (Dicionário Google, n.p.).

A escola é “[...] compreendida socialmente como tendo por principal função ensinar, transmitir conhecimento e cultura, de forma a tornar público um conhecimento privativo de determinados grupos sociais” (Lopes, 1999, p. 18).

No campo das políticas educacionais, a escola está no centro da política e não constitui entidade simples nem coerente. Nesse sentido Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201), destacam que:

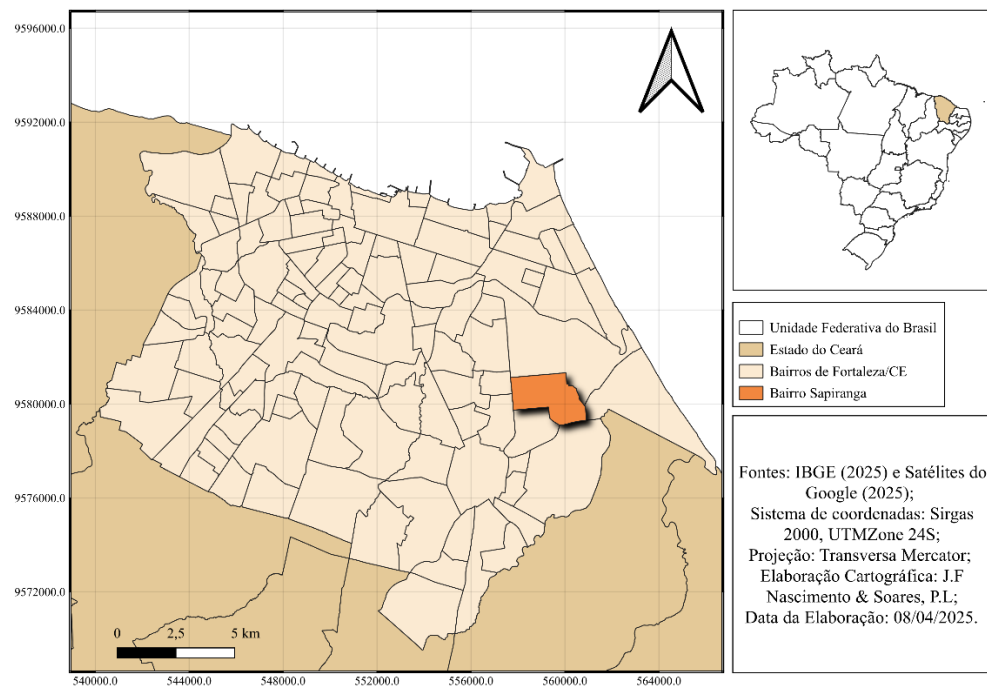
[...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do ano tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201).

A partir dessas compreensões, consideramos importante apresentar as características da escola em que foi realizada a pesquisa, entendendo que a localização e caracterização da escola e dos atores que nela atuam, no tempo e no espaço, influenciam as relações e as políticas que ali acontecem.

Nosso campo de pesquisa é a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul. Usamos um nome fictício para a escola, bem como para os professores que participaram das entrevistas, com o intuito de preservar a identidade de todos.

A EEMTI Cruzeiro do Sul é uma escola da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, mantida pelo Governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEDUC). A escola está localizada no bairro Lagoa Sapiroanga (Coité), situada no perímetro da Secretaria Executiva Regional VI (SER VI), região sudeste do município de Fortaleza, Ceará.

Figura 1 - Localização do bairro Lagoa Sapiroanga.



Fonte: José Filho (2025).

O bairro tem cerca de 32 mil habitantes e apresenta índice de desenvolvimento humano (IDH) considerado muito baixo, de apenas 0,33 (Palmeira, 2018).

No início do processo de colonização, a maioria da população do bairro era composta por uma camada social privilegiada economicamente. No entanto, ao longo das últimas três décadas, a área passou por mudanças nos usos e apropriações do espaço, resultando em uma significativa desigualdade social.

A escola está localizada em uma região da cidade de Fortaleza marcada pelo contraste social: de um lado, há condomínios luxuosos e redes de escolas mais caras da cidade; do outro, está localizada a escola em estudo, em uma área com famílias de baixo poder aquisitivo. Essa condição se reflete na vulnerabilidade social e econômica da maioria dos estudantes, atribuindo à escola, responsabilidade social e necessidade de promover educação integral, proporcionando aos jovens oportunidades de crescimento intelectual, emocional e profissional (Projeto Político-Pedagógico da EEMTI Cruzeiro do Sul, 2024).

A definição da escola como lócus dessa pesquisa foi motivada por alguns fatores:

1. Ser uma escola de ensino médio em tempo integral (EEMTI). A escolha por esse tipo de escola se deveu à importância dos itinerários formativos na matriz curricular das EEMTIs. Com o NEM, a carga horária dos itinerários formativos aumentou de 34% para 60%, ou seja, mais da metade dos componentes curriculares das EEMTIs passou a constituir itinerários formativos;
2. Estar com o processo de integralização concluído antes do ano de 2022, quando os itinerários formativos chegaram ao formato atual nas escolas da rede estadual do Ceará. Esse fator evita influências de sentidos e percepções de outras modalidades de escola no processo de construção e atuação dos itinerários formativos;
3. Ser geograficamente localizada próximo ao local de trabalho da pesquisadora, o que facilita o acesso e o deslocamento para a realização da pesquisa de campo;
4. Aceitação imediata e interesse do diretor escolar em disponibilizar tempo e espaço para realização da pesquisa.

A escola foi fundada em 1990 para atender estudantes dos ensinos fundamental e médio. Inicialmente, funcionou de forma provisória nas dependências de uma escola da rede municipal de Fortaleza, no bairro Lagoa Redonda (local próximo à atual sede), enquanto a sede própria estava sendo finalizada. Em dezembro de 1994, após a conclusão do prédio, a escola mudou de endereço e permanece no mesmo local até hoje (Projeto Político-Pedagógico da EEMTI Cruzeiro do Sul, 2024).

Com trinta e cinco anos de funcionamento, a escola tem sua origem associada a uma luta popular coordenada por líderes comunitários e vereadores dos bairros Lagoa Redonda e Lagoa Sapiiranga, em resposta à falta de escolas que atendessem os estudantes do ensino médio nesses bairros.

Até 2007, a escola atendia estudantes dos ensinos fundamental e médio. A partir de 2008, passou a oferecer apenas o ensino médio, nos três turnos. Em 2018, tornou-se uma escola

de ensino médio em tempo integral. Atualmente, a instituição oferece o ensino médio na modalidade em tempo integral, com um total de 45 horas semanais no turno diurno. No turno noturno, oferece o ensino médio em tempo parcial (1ª a 3ª série) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para atender à alta demanda de matrículas na EJA, a escola possui turmas tanto na sede quanto em um anexo situado no Curió, bairro vizinho. Atualmente, a escola atende 614 estudantes matriculados, dos quais 457 estudam em tempo integral.

Atualmente, a escola dispõe de 11 salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais (SRM/AEE), uma secretaria, uma sala de professores, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de multimeios/biblioteca, uma sala de direção, uma cozinha ampla, um refeitório coberto (no pátio central da escola), um depósito de merenda escolar, dois banheiros com vestiários, um almoxarifado, um arquivo permanente, uma quadra poliesportiva coberta, uma areninha com gramado sintético (que atende os estudantes e a comunidade em geral) e um pátio arborizado, além de ampla área ainda não ocupada. A escola, construída de forma horizontal (Figura 1), possui acessibilidade para pessoas com necessidades especiais em todos os seus espaços.

Figura 2- Fachada e parte interna da escola.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da EEMTI Cruzeiro do Sul (2024).

A fachada da escola é composta por muros altos e portões em alumínio, impossibilitando a visão da rua para o interior da escola. A parte interna é ampla e bem arborizada, com a estrutura física em boas condições.

Quanto às instalações físicas, é importante destacar que a escola tem passado por reformas desde 2018 para atender às especificidades da integralização. Dentre as obras realizadas, citamos: ampliação do número de salas de aula, climatização das salas, reforma da cozinha, dos vestiários e da quadra poliesportiva.

Em relação ao quadro de profissionais em exercício na escola, há atualmente 48 professores, dos quais 30 são efetivos e 18 são temporários. Além disso, a escola conta com um quadro de funcionários composto por 11 profissionais: quatro auxiliares de serviços gerais/cozinha, três merendeiras, um porteiro e três auxiliares administrativos. O núcleo gestor da escola é composto por um diretor, três coordenadores escolares e um assessor administrativo-financeiro.

Para que possamos conhecer a estrutura do ensino no que diz respeito aos itinerários formativos, faz-se necessário conhecer a estrutura do currículo da escola em análise. A Matriz curricular está dividida em duas bases: a formação geral básica e os itinerários formativos. Essa divisão já existe desde o surgimento das escolas de ensino médio em tempo integral do estado do Ceará, porém foi se adequando ao longo dos anos para atender às especificidades do Novo Ensino Médio e, a partir do ano de 2025, à Política Nacional do Ensino Médio.

O quadro abaixo fornece as informações da organização atual da matriz curricular da escola, com a distribuição das 45h/aula.

Quadro 7- Matriz curricular da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul (2025)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE/ UNIDADE CURRICULAR	1ª série	2ª série	3ª série
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4h/aula	3h/aula	3h/aula
	ARTE	1h/aula	1h/aula	1h/aula
	LÍNGUA INGLESA	1h/aula	1h/aula	1h/aula
	LÍNGUA ESPANHOLA	1h/aula	-	-
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1h/aula	1h/aula	2h/aula
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	1h/aula	1h/aula	1h/aula
	FÍSICA	2h/aula	1h/aula	2h/aula
	BIOLOGIA	2h/aula	2h/aula	1h/aula
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	1h/aula	1h/aula	1h/aula
	GEOGRAFIA	1h/aula	1h/aula	2h/aula
	HISTÓRIA	2h/aula	2h/aula	1h/aula
	SOCIOLOGIA	1h/aula	1h/aula	1h/aula

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4h/aula	3h/aula	3h/aula
TOTAL CARGA HORÁRIA		24h/aula	18h/aula	18h/aula
ITINERÁRIOS FORMATIVOS – COMPONENTES FIXOS				
COMPONENTES/ UNIDADES CURRICULARES FIXAS	UNIDADES CURRICULARES	1ª SÉRIE	2 SÉRIE	3ª SÉRIE
	FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	1h/aula	1h/aula	1h/aula
	NTPPS	4h/aula	4h/aula	4h/aula
	REDAÇÃO	-	2h/aula	2h/aula
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	-	2h/aula	2h/aula
	ESTUDO ORIENTADO	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	APROFUNDAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2h/aula	2h/aula	-
	APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	2h/aula	2h/aula	-
	CULTURA DIGITAL	2h/aula		
	PROJETO INTEGRADOR			
	LINGUAGENS PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	MATEMÁTICA PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENEM	-	-	2h/aula
	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	-	-	2h/aula
UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	2h/aula
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/aula	2h/aula	-
	CLUBE ESTUDANTIL	2h/aula	-	-
		21h/aula	27h/aula	27h/aula

Fonte: Matriz Curricular para 2025 (Ceará, 2025, p. 27 a 35), adaptado pela autora.

Na Formação Geral Básica existe um destaque de carga horária para a Língua Portuguesa e Matemática, enquanto os demais componentes curriculares sofrem alterações de acordo com a série, para tentar equilibrar a carga horária entre eles.

Nos itinerários formativos, chama a atenção a quantidade de unidades curriculares previamente estabelecidas pelas matrizes curriculares, ou seja, são unidades curriculares obrigatórias para todos os estudantes da referida série. No caso do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, isso

ocorre nas três séries, ao passo que em outras ocorre revezamento de componentes curriculares nas três séries.

A quantidade de unidades curriculares eletivas nos itinerários formativos, que são as escolhidas pelos estudantes, diminui ao longo dos três anos do ensino médio. Na 1ª série, são oferecidas cinco unidades, na segunda, quatro, e, por fim, na 3ª série, apenas duas. De acordo com Ceará (2025), na 3ª série, são disponibilizadas trilhas de preparação para o ENEM nas quatro áreas de conhecimento, com o objetivo de proporcionar um aprofundamento que contribua para a avaliação do exame e visando a uma formação mais ampla para os alunos.

As unidades eletivas são ofertadas por semestre. A cada semestre, a escola faz um processo de avaliação e decisão conjunta com os alunos e a equipe de professores das unidades eletivas que permanecem ou não na matriz. Também estabelecem a entrada de novas unidades, que podem ser incorporados, de acordo com novas demandas e a disponibilidade dos docentes para assumir essas novas unidades. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e constante, dentro do contexto da escola.

Abaixo apresentamos o quadro de unidades eletivas ofertadas pela EEMTI Cruzeiro do Sul, no 1º semestre de 2025.

Quadro 8- Unidades Eletivas ofertadas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul no 1º semestre de 2025

Química Orgânica
Literatura Brasileira
Laboratório de Redação
Microbiologia
Gêneros Textuais
Ortografia
Matemática básica I (Matemática do Zero)
Matemática Básica II
Cultura das Regiões brasileiras
Linguagens para o Enem
Matemática para o Enem
Ciências da Natureza para o ENEM
Ciências Humanas para o Enem

Fonte: Mapa curricular da EEMTI Cruzeiro do Sul (SIGE, 2025), adaptado pela autora.

Ao analisar o quadro acima, é possível perceber que até o fechamento dessa pesquisa as unidades eletivas já confirmadas na escola são formadas especificamente por unidade curriculares que reforçam a Formação Geral Básica. Os componentes eletivos concentrados na formação profissional ainda não foram definidos.

Como dito anteriormente, entendemos que apresentar a escola em que é realizada a pesquisa é importante na medida em que é nesse espaço e com as características físicas e humanas descritas que os itinerários formativos são configurados e concretizados no contexto da prática.

É dentro dessa perspectiva que definimos os caminhos metodológicos da pesquisa, entendendo que os conceitos e as políticas não são fixos, mas que são compreendidas, contextualizadas e recontextualizadas em um sistema que Lopes (2024) define como bricolagem de discursos legitimados, que geram, por sua vez, híbridos culturais, com novos conceitos ou novos sentidos, a partir das relações de poder e de saber.

5.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como apresentado anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como os itinerários formativos vêm se configurando nas escolas de ensino médio no Ceará.

Para alcançar o objetivo proposto, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa visa a um estudo aprofundado das relações sociais buscando entender as subjetividades representadas em determinados contextos, “na tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas” (Richardson, 2012, p. 90).

A pesquisa qualitativa consiste em uma visão empírica “[...] que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 33).

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela possibilidade de explorar as complexas interações, dinâmicas, continuidades e rupturas que fazem parte do contexto da prática escolar. Essa abordagem permite, portanto, que a escola planeje suas ações, mude suas rotas e estabeleça novas estratégias para enfrentar os desafios constantes no complexo contexto escolar.

Para estudar os diversos discursos e disputas em torno da política curricular e do processo de ensino em uma escola de ensino médio, identificando os desafios que os professores enfrentam na formulação e atuação dos itinerários formativos, a abordagem qualitativa atende

às expectativas, pois permite investigar as lutas presentes nas múltiplas interpretações da realidade e aproximar a análise das ressignificações contextuais.

Para a realização da pesquisa, optamos pela pesquisa documental e de campo. A escolha pela pesquisa documental se deve à necessidade de compreender os caminhos percorridos pelo ensino médio no Brasil e no Ceará, identificando as políticas curriculares que influenciaram e influenciam a atual configuração dos itinerários formativos. Analisamos os seguintes documentos oficiais: Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio; Resolução do CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Medida Provisória nº 746/2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, originando a Lei nº 13.415/17, que regulamenta o Novo Ensino Médio; Resolução nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e incorpora os itinerários formativos ao currículo escolar; Parecer nº 7/2022, que revisa e atualiza as normas dos itinerários formativos, considerando a aprovação do novo Ensino Médio; a Lei 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional do Ensino Médio, o atual documento curricular referencial do Ceará (DCRC/CE/2022); e as normatizações associadas. Também utilizamos documentos internos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE-Escola).

Para maior aproximação do contexto da prática, realizamos a pesquisa de campo, com a realização de entrevistas.

A entrevista é considerada instrumento importante para o escopo da pesquisa, pois permite análise do discurso envolvendo a prática e as negociações de sentidos presentes no contexto escolar. Segundo Marcone e Lakatos (2011, p. 69), “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los”.

Optamos pela entrevista semiestruturada porque ela permite que os professores discorram livremente sobre suas experiências, a partir de um foco dado pelo pesquisador. Como afirma Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de levantamento de dados que ocorre a partir de um diálogo entre informante e pesquisador, organizada de acordo com os objetivos da pesquisa, sem limitar as possibilidades de fala, permitindo, dessa maneira, abertura para avançar sobre o tema, com base nas subjetividades das falas. Esse tipo de entrevista permite também a obtenção de cortes mais pragmáticos em que é possível reconhecer como os

atores constroem os sistemas de representações, a partir de práticas individuais e cotidianas (Queiroz, 1988).

Na escola em análise, a entrevista com os professores permitiu obtenção imediata de informações e aprofundamento da realidade específica, por meio das “[...] palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136).

As entrevistas foram realizadas com professores atuantes nos componentes e unidades curriculares dos itinerários formativos. Compreendemos que “[...] os professores são os sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Nesse sentido, “[...] os professores são os encenadores de técnicas, que se destinam a tornar os alunos visíveis e produtivos, e eles mesmos se emaranham dentro de um programa disciplinar de visibilidade e de produção” (id., p. 105).

Nessa perspectiva, optamos por entrevistar professores que atuam nos itinerários formativos das três séries do ensino médio que estivessem na escola desde o início da implementação do NEM, o que possibilita conhecimento mais amplo e aprofundado dos itinerários formativos na referida escola.

Na primeira visita à escola, foram apresentados: a proposta da pesquisa aos professores e o convite para a escola participar da pesquisa. Em seguida, os professores interessados preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), necessário para o início das entrevistas, agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Na ocasião, foram esclarecidas todas as dúvidas sobre a execução da pesquisa e solicitado o consentimento dos participantes. Após a entrega da documentação, os professores tiveram o prazo de cinco dias úteis para assinar e entregar o TCLE à pesquisadora. A assinatura do TCLE garante que os professores estão cientes da participação na pesquisa. Também foi esclarecido que a participação é voluntária, o que significa que o participante poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem sofrer prejuízos.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado (APÊNDICE A), que orientou as questões formuladas. Esse tipo de roteiro guia os pontos a serem tocados na entrevista, o que diferencia bastante do questionário fechado, pois as entrevistas nos trouxeram muito além do previsto no roteiro, diferenciando-se de um sujeito para outro, no tocante à adaptação da linguagem utilizada e às informações surgidas no processo.

O número de participantes foi de quatro professores. Esse número corresponde ao total de professores que se encaixam nos critérios de inclusão da pesquisa que são: os professores que atuam nos itinerários formativos desde o início do Novo Ensino Médio na escola.

Consideramos esse número suficiente para entrevistas com informantes-chave, que fornecem informações profundas e explicações úteis sobre como os membros de uma comunidade veem determinados eventos, assuntos, modos de pensar ou agir. As entrevistas foram gravadas para garantir que nenhuma informação fosse perdida. Após essa etapa, todas as conversas foram transcritas com a ajuda do aplicativo TurboScribe, com a autorização dos participantes, por meio da assinatura do Termo de Autorização para Uso de Áudio (APÊNDICE C), para análise e organização das informações produzidas.

Utilizamos a análise qualitativa dos dados e a abordagem do ciclo de políticas, que permite análise detalhada dos fenômenos sociais, do mundo real e dos sujeitos.

Também realizamos um estudo bibliográfico, consultando artigos, dissertações e teses sobre nosso objeto de pesquisa, constituindo o estado do conhecimento sobre o tema em debate. Para discutir a produção de políticas, tomamos como referência o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe (1998), conforme apresentado por Ball e Mainardes (2011) e analisado por Lopes (2006, 2012) e Santos e Oliveira (2013). Além disso, para elucidar a contribuição da atuação docente na constituição das políticas, apoiamo-nos nas contribuições de Ball (2012). Para as questões do currículo no contexto da política e a atuação do professor nessa realidade, utilizamos os estudos de Lopes e Macedo (2011).

Essa organização metodológica permite analisar os diferentes contextos da política. O contexto da produção de texto é relevante, pois o texto político representa a política (Mainardes, 2002). É por meio do texto político que é apresentada à escola que os professores interpretam, ressignificam e constroem o currículo no contexto da prática, considerando as especificidades de cada local (Ball; Bowe, 1998).

Compreender as disputas e os sentidos presentes no contexto escolar favorecerá a compreensão da construção e atuação das políticas curriculares no ensino médio. Portanto, para compreender como as políticas se constroem no contexto da prática, na seção 6 apresentaremos os resultados da pesquisa de campo.

6 A POLÍTICA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, constituída por entrevistas semiestruturadas com os docentes da EEMTI Cruzeiro do Sul, nome fictício atribuído à escola em análise. As entrevistas foram realizadas individualmente com quatro professores dos itinerários formativos, o que possibilitou captar as explicações e interpretações dos docentes sobre o tema em questão.

Como se trata de pesquisa qualitativa, não é necessário grande número de entrevistados, desde que as informações coletadas sejam suficientes e aprofundadas para alcançar os objetivos propostos (Gil, 2002). Nesse sentido, acreditamos ter atingido grau satisfatório de qualidade das informações.

Os professores entrevistados estão diretamente envolvidos com os itinerários formativos. Eles atuam nessas unidades curriculares desde o início do novo ensino médio na escola, participando ativamente do processo de construção e atuação da política educacional no contexto da prática. As entrevistas foram conduzidas por um roteiro de perguntas semiestruturadas (APÊNDICE A), que serviu como base para o diálogo contínuo entre entrevistadora e entrevistado, orientando as questões a serem respondidas.

A escolha pela modalidade de escola em tempo integral se justifica pela relevância dos itinerários formativos na configuração curricular dessa modalidade de ensino. Esses itinerários representam a maior carga horária da matriz curricular.

A seleção pela EEMTI Cruzeiro do Sul se deu pelo fato de a escola ter concluído o seu processo de integralização antes da introdução do Novo Ensino Médio, evitando assim qualquer influência de outras modalidades de ensino na construção e na atuação dos itinerários formativos.

Como os entrevistados são de diferentes áreas de conhecimento e atuam em unidades curriculares diversas, em alguns momentos são identificadas perspectivas distintas sobre a temática. No entanto, em outras ocasiões, eles compartilham ideias e pensamentos semelhantes, considerando que trabalham no mesmo contexto dinâmico, vivo e interconectado, o que no decorrer das entrevistas fez com que as respostas comesçassem a se repetir, levando à saturação das informações, o que resultou no encerramento do *corpus* de análise.

No Quadro 9, apresentamos alguns dados sobre os professores entrevistados. Para garantir o sigilo e a proteção da identidade dos participantes, conforme as condições legais para o desenvolvimento de nossa pesquisa, os nomes dos entrevistados foram substituídos pelos códigos P1, P2, P3 e P4.

Quadro 9- Os sujeitos da Pesquisa

Professor	Formação	UC dos IF que atuou (2024)	Tempo experiência profissional no ensino médio	Tempo na instituição com IF	Carga horária na escola
P1	Tecnólogo em Desporto e Lazer Especialização em Educação Especial Psicopedagogia Neuropsicopedagogia	NTPPS Formação para Cidadania e Desenvolvimento de competências socioemocionais	7	7	40
P2	Matemática Especialização em Metodologia, do ensino da matemática e em Mídias Digitais	Matemática do Zero Matemática Básica	7	4	40
P3	Ciências Contábeis. Especialização em Marketing e Gestão de Recursos Humanos	Educação Financeira Jovem Empreendedor Formação para Cidadania e Desenvolvimento de competências socioemocionais	7	5	40
P4	Letras Mestrado em Linguística	Linguagens para o ENEM Laboratório de Redação Língua Portuguesa para o Spaece	15	4	40

Fonte: Autoria própria (2024).

Optamos por utilizar a tabela ilustrativa ao invés de um texto corrido, apenas nesse momento, por acreditar que ela facilite ao leitor a identificação do professor ao qual estamos nos referindo durante a análise das falas das entrevistas.

Os dados da tabela revelam que os professores participantes não são iniciantes na carreira, tendo entre sete e quinze anos de experiência no ensino médio e atuando há no mínimo quatro anos nos itinerários formativos, ou seja, antes mesmo do novo ensino médio ser inserido no contexto escolar.

Em relação à formação dos professores, três possuem especialização e um é mestre. Porém, apenas os professores P2 e P4 possuem curso de Licenciatura, sendo P2 em Matemática e o P 4 em Letras; P1 é tecnólogo em Desporto e Lazer e P3 é formado em Ciências Contábeis. A lotação desses profissionais nos itinerários formativos é legitimada pelo Art. 61, Parágrafo IV da Lei nº 13.415/2017, que estabelece que, além dos professores com licenciatura, também podem atuar na educação básica “[...]profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (Brasil, 2017).

Os dois professores licenciados (P2 e P4) estão lotados em unidades curriculares eletivas focadas em sua formação específica. Por sua vez, os professores P1 e P3 estão lotados em unidades curriculares voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais e formação para o trabalho.

Entendemos que cada professor, além da sua formação, traz histórias e vivências únicas relacionadas aos itinerários formativos e à escola, o que leva a perspectivas diferentes sobre o processo. Como afirmam Ball e Bowe (1992), os professores possuem diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, o que gera experiências e habilidades variadas. Assim, a política do currículo é um “processo de vir a ser”, com múltiplas leituras possíveis de diversos leitores, em constante interpretação das interpretações (Lopes, 2024).

Convém lembrar que o ciclo de políticas de Ball é o referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Portanto, na análise dos dados produzidos, buscamos entender os movimentos de construção dos itinerários formativos na escola sob a perspectiva do ciclo de políticas, destacando como esses itinerários vêm sendo atuados pelos professores no contexto da prática.

Segundo Mainardes (2006, p. 53), a política é “[...] interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos”. Daí a importância de analisar a atuação docente, pois o professor “[...] mantêm intensa relação com sua construção, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos” (Santos, 2016, p. 274).

Portanto, a partir do que nos foi trazido pelos professores, construímos uma análise, trazendo pontos importantes que foram levantados. Para sumarizar as informações das entrevistas, dividimos a análise em subtópicos, de acordo com as perguntas norteadoras. Essa estrutura nos ajudou a atingir os objetivos iniciais e a obter uma compreensão mais clara sobre a atuação dos itinerários formativos no ambiente escolar.

A intenção não é fechar conceitos ou estabelecer estruturas de bases fixas, mas compreender como os itinerários formativos são atuados no contexto da prática, considerando-os como construções contextuais, moldadas pelas lutas e discursos entre os sujeitos e as demandas e as suas diferentes interpretações e recontextualizações.

Nesse cenário, os profissionais que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos às políticas educacionais) e atores (agentes que as influenciam e transformam), permeados pelas múltiplas dimensões contextuais (histórias específicas, prédios e infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de liderança/gestão, situações orçamentárias, desafios de ensino aprendizagem, entre outras) atuando sobre elas (Ball, Maguire e Braun, 2022).

Assim, entendemos que a política é atuada e não implementada, que ela é dinâmica e contingente, pois depende das especificidades de cada escola e de como seus distintos atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar.

6.1 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Iniciamos o diálogo buscando compreender as percepções dos professores sobre os itinerários formativos. Consideramos importante conhecer o que os professores entendem por itinerários formativos, pois compreendemos que as concepções e percepções são individuais e dependem do contato e da vivência de cada um com o objeto de pesquisa e que essas concepções estão diretamente relacionadas à sua atuação na política.

Assim, as respostas dos entrevistados trazem uma visão única em um contexto mais amplo, o que enriquece a análise dos dados produzidos. Cada professor traz experiências, valores e crenças que moldam sua compreensão sobre o tema e influenciam sua prática pedagógica.

Ao serem perguntados sobre o que entendem por itinerários formativos, todos se mostraram à vontade para falar sobre o assunto, enfatizando que já trabalhavam com os itinerários formativos na EEMTI Cruzeiro do Sul, antes mesmo do Novo Ensino Médio se tornar uma realidade na escola, o que lhes confere ampla experiência sobre o tema.

O Professor P1 enfatizou que desde que chegou à escola trabalha com os componentes curriculares da parte diversificada e flexível do currículo:

Há sete anos atrás, quando o tempo integral estava iniciando na escola, comecei a trabalhar com as disciplinas voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais e também com o desenvolvimento científico dos estudantes, nas disciplinas de NTPPS e Formação para Cidadania. Na época, a gente chamava de parte diversificada do currículo. Depois assumi também algumas eletivas, então para mim é fácil falar sobre os itinerários formativos (Professor P1, 2025).

O professor P1 continuou sua fala destacando o que entende por itinerário formativo:

Itinerário Formativo é a parte do currículo escolar que tem como objetivo promover uma formação mais completa ao estudante. Os alunos têm a oportunidade de aumentar os seus conhecimentos em determinada área de conhecimento, escolhendo as eletivas que mais lhes interessam. Ainda tem as disciplinas voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais. [...] para mim, os itinerários formativos são os caminhos que os estudantes vão traçando ao longo do ensino médio, que vão além das disciplinas específicas. Elas ajudam o estudante a pensar o seu projeto de vida e

também possibilitam aprofundar os conhecimentos na área que o estudante mais gosta e que quer seguir, quando terminar o ensino médio (Professor P1, 2025).

Dentro da mesma perspectiva a professora P3 destacou que os itinerários formativos,

São as disciplinas que vêm para alinhar os conhecimentos das disciplinas da base comum aos interesses do aluno e seus planos de futuro. Nos itinerários, o aluno faz a opção por determinadas disciplinas eletivas, de acordo com a carreira que pretende seguir. Algumas eletivas irão aprofundar os conteúdos que são estudados na base comum, outros como o NTPPS, a Formação para cidadania e a formação para o trabalho vão fortalecendo as competências sociais e culturais do estudante, dando uma base maior para que ele consiga se projetar e preparar para a etapa depois do ensino médio. Então, os itinerários formativos complementam a formação do estudante, tornando mais integral (Professor P3, 2025).

Se percebe que os professores P1 e P3 veem os itinerários formativos como caminhos e estratégias pedagógicas visando a promover o desenvolvimento tanto das competências cognitivas quanto socioemocionais. Associam as unidades eletivas à preparação para o projeto de vida dos estudantes.

Essa abordagem está alinhada ao que estabelece a Lei nº 13.1415/2017, que prevê que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, adotando um trabalho interessado na construção do seu projeto de vida e no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional (Brasil, 2017).

Os professores P1 e P3 entendem também os itinerários formativos como oportunidade para o estudante aprofundar os conhecimentos construídos nos componentes curriculares da formação geral básica.

Dentro da perspectiva de aprofundamento dos conteúdos da Formação Geral Básica (FGB), a professora P4 menciona que as unidades curriculares dos itinerários formativos são uma “[...] oportunidade para desenvolver um trabalho mais detalhado sobre determinado assunto. A gente consegue adequar melhor os conteúdos das aulas, de acordo com a realidade de cada turma de eletiva” (Professora P4, 2025).

Em um trecho da sua fala, a professora relaciona a recomposição das aprendizagens não alcançadas nos componentes curriculares da FGB à preparação do estudante para as avaliações externas, para a entrada na universidade e no mercado de trabalho:

Eu percebo os itinerários formativos como uma oportunidade para os estudantes desenvolverem competências e habilidades que não conseguiram desenvolver nas aulas das disciplinas específicas. Isso auxilia eles tanto nas seleções de trabalho, que muitas vezes exigem a escrita de uma redação, quanto para fazer as provas do Spaece e do ENEM, que é um dos carros-chefe da escola. Nós incentivamos todos os estudantes e se inscrever no ENEM e fazer as provas. Um incentivo que vem dando

certo, pois os estudantes estão percebendo que a cada ano as notas de redação vem melhorando no ENEM e principalmente, quando veem as aprovações dos amigos na Universidade. E nas EEMTIs nós ainda temos disciplinas específicas sobre projeto de vida e para o mercado de trabalho. Então, as disciplinas eletivas e as disciplinas que trabalham o projeto de vida se complementam, resultando em uma educação mais completa aos estudantes (Professora P4, 2025).

Os pontos levantados pela professora vêm ao encontro do que propõe a política das escolas da rede estadual de ensino do Ceará. Uma delas se refere à proficiência dos estudantes na avaliação do Spaece,¹⁰ que segundo Ceará (2022), “[...] tem por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino” (Ceará, 2022, n.p.).

A outra está relacionada ao ENEM. Nas escolas da rede estadual de ensino do Ceará, existem diversos projetos associados à mobilização e sensibilização dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para participar do ENEM. Ações que se estendem desde o acompanhamento da emissão dos documentos pessoais dos estudantes, passando pelas etapas de solicitação de isenção da taxa de inscrição, da inscrição no certame, motivação, preparação e apoio nos sistemas de ingresso à universidade (Ceará, 2025).

O professor P2 também destacou a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos como um dos pontos centrais dos itinerários formativos. Em sua fala, definiu os itinerários formativos como “trilhas formativas que envolvem as diferentes áreas de conhecimento e que contribuem para a recomposição e o fortalecimento da aprendizagem” (Professor P2, 2025). E ressaltou que:

Como eu trabalho com matemática básica, a matemática do zero, eu vejo as eletivas como uma oportunidade para o estudante, não só relembrar os conteúdos, mas aprender o que deveria ter aprendido nas séries anteriores. Quando ele consegue resolver uma questão de matemática, que muitas vezes é considerado uma disciplina difícil para ele, ele se motiva a querer responder mais questões. Então os itinerários formativos para mim são isso. Apesar do trabalho que tenho para preparar as aulas, pensar em atividades atrativas e *feedbacks* após cada aula, são uma oportunidade que o estudante tem para desenvolver melhor os seus conhecimentos e garantir uma vida melhor (Professor P2, 2025).

O posicionamento dos quatro professores, relacionando os itinerários formativos com a FGB e o aprofundamento dos conteúdos por área de conhecimento vão no mesmo caminho do

¹⁰ SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Texto completo disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/spaece-ce.html>.

texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que definem os itinerários formativos como “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitem à/ao aluna/o aprofundar seus conhecimentos” (Brasil, 2018, p. 2) e com a Lei nº 13.415/2017 ao estabelecer que “[...] a parte diversificada dos currículos definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (Brasil, 2017, n.p.).

Percebe-se, portanto, um alinhamento entre as definições apresentadas pelos professores e o que preveem os textos políticos sobre os itinerários formativos. Como afirmam Ball e Bowe (1998), o texto político é uma referência para a formação do currículo escolar em específico, pois é por meio dos textos políticos que chegam às escolas que os docentes realizam ressignificações e decisões sobre o que aplicar ou não aplicar, a depender do contexto que se assume (Ball; Bowe, 1998).

Nas falas dos professores sobre o que entendem por itinerários formativos, é possível perceber uma ênfase em competências, metas e estratégias visando a um futuro almejado pelo estudante, o que, segundo Lopes (2024, p. 7), “[...] remete a um registro neoliberal em que a liberdade (e não a justiça social ou a democracia) é o significante central em jogo.”

O mesmo acontece nos textos políticos que norteiam a educação no Brasil e no Ceará. Percebe-se que o tema ‘projeto de vida do estudante’ é muito relevante, se destacando ainda mais nos trechos que se referem aos Itinerários Formativos.

Segundo Lopes (2024, p. 5), essa questão pode estar relacionada à “positivação da necessidade de os jovens terem um projeto ou um propósito – termos não sinônimos, mas que são substituídos um pelo outro quando se trata de produzir orientações para a vida dos jovens.”

Segundo a autora, os jovens geram preocupações em relação ao futuro de uma sociedade, o que “[...] dissemina o discurso relativo à necessidade de conferir um rumo à juventude, não cessando a disputa em relação aos sentidos do que se entende por jovem, rumo e futuro” (Lopes, 2024, p. 5).

Portanto, a associação dos itinerários formativos ao projeto de vida é percebida como uma das peças centrais na perspectiva da formação integral na rede estadual do Ceará, consistindo em um “[...] sintagma de um dispositivo regulador que busca flexibilidade, liberdade de escolha dos alunos, autonomia e foco na ampliação do interesse dos jovens pela escola” (id., p. 7).

Compreendemos, portanto, que as diferentes narrativas a respeito dos itinerários formativos em uma mesma instituição evidenciam a complexidade do contexto da prática, onde

a política se encontra imersa em uma cadeia de influências que geram novos sentidos e significados para a política:

Evidentemente, grupos em particular ou indivíduos estarão sempre em posição de privilegiar as suas representações preferidas. No entanto, estas seleções e escolhas não são feitas num vácuo político. Elas são condicionadas pelas prioridades, restrições e clima criados pelo ambiente/meio político (Ball, 2002, p. 15).

De diferentes formas, a preocupação apresentada pelos professores está orientada a uma formação da identidade dos jovens, defendendo uma proposta curricular que alinhe o sujeito à sociedade em uma lógica de centralidade do conhecimento, como garantia para a formação das necessidades sociais e humanas, que seja capaz de dar o suporte cognitivo, libertar das opressões e emancipar os indivíduos.

A partir das percepções e concepções trazidas pelos professores sobre os itinerários formativos, no subitem a seguir, trazemos um debate sobre a construção dos itinerários formativos a partir do contexto do texto político.

6.2 A CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O CONTEXTO DO TEXTO POLÍTICO NA ESCOLA

No presente subitem, buscamos entender o processo de construção e atuação dos itinerários formativos a partir dos textos políticos que são disponibilizados para a escola. Esse movimento nos permite entender as relações existentes entre o contexto do texto político e o contexto da prática, pois entendemos que os textos políticos ‘representam’ a política, mas ‘não são’ a política.

Nesse sentido, são os profissionais que atuam no contexto da prática que atribuem diferentes sentidos aos textos políticos e, conseqüentemente, exercem papel importante na ressignificação dessas políticas (Ball, 1992). A partir dessa compreensão, perguntamos aos professores como os itinerários foram apresentados na instituição escolar e quais documentos norteiam sua construção no contexto da prática. As respostas apresentadas se entrelaçam e se complementam, de acordo com os sentidos e relações que cada depoente tem com a política.

Os professores P1 e P3 mencionaram que o primeiro contato com os itinerários formativos na EEMTI Cruzeiro do Sul se deu durante o processo de integralização da escola, no período de 2018 a 2020.

Conforme mencionado nas seções anteriores, as EEMTIs, desde sua criação em 2017, sempre destinaram uma parte da matriz curricular a unidades curriculares flexíveis e diversificadas, que, a partir do novo ensino médio, passaram a ser denominadas oficialmente Itinerários Formativos.

O professor P1 enfatizou que a proposta curricular foi apresentada pela Coordenadoria das Escolas de Tempo Integral da Seduc. “Foi um processo lento, de muita leitura e estudo, para que a gente entendesse o funcionamento dessas disciplinas” (Professor P1, 2025).

O professor lembra que não foi um período fácil porque os itinerários formativos ainda não eram universalizados: “Além das reformas na estrutura física da escola, que às vezes nos levavam ao improviso de ambientes pedagógicos, ainda tinha as disciplinas do currículo flexível para dar conta, e olha que eu assumi logo o NTPPS, que eu não conhecia e nem era formado nessa área” (Professor P1, 2025).

Sabemos que toda transição apresenta mudanças. No caso da EEMTI Cruzeiro do Sul, além das mudanças na estrutura física, o currículo passava por alterações. A ampliação da carga horária para 45h/semanais e a inserção dos itinerários formativos na sua matriz curricular exigiam dos professores um esforço adicional para se adequar à nova realidade. Segundo P1:

Tudo era novo e nosso maior desafio era entender o que eram essas disciplinas. Na época, nós tivemos diversas formações, algumas com as equipes da Seduc e outras com o Instituto Aliança e Ayrton Senna. Era muita leitura, muito estudo para conseguir alcançar os objetivos dessas disciplinas. A Seduc fornecia muito material, e os institutos nos ajudavam no planejamento das aulas (Professor P1, 2025).

Nas falas do Professor P1, são apresentados diversos desafios enfrentados para inserir os itinerários formativos no contexto escolar. Nesse sentido, o professor destaca a importância dos textos políticos nesse processo. Essa fala foi reforçada pela professora P3 ao afirmar que “[...] a troca de experiências nas formações e os materiais que recebíamos da Seduc e dos institutos, nos dava suporte para preparar as aulas” (Professora P3, 2025).

Ambos os professores apresentam nas suas falas, um alinhamento entre os textos políticos produzidos pela Secretaria de Educação (SEDUC) e a atuação docente. Eles ainda afirmam que os documentos fornecidos pela Seduc serviram como suporte à construção dos itinerários formativos.

Entendemos que o texto normativo pode dar suporte, como cita a professora P3. Ele pode ser utilizado como guia para organização do currículo, porém, não consegue apagar os movimentos que existem na escola, uma vez que a tradução nos diferentes espaços sociais impossibilita qualquer atitude hegemônica (Ball, 1992).

Nesse sentido, compreendemos que durante as diversas leituras e releituras dos documentos legais, citadas pelos professores, novas traduções e interpretações foram surgindo ao mesmo tempo em que parte desses textos políticos foram rejeitados, excluídos ou ignorados. Como afirmam Bowe, Ball e Gold (1992), os textos da política não são restritos a uma leitura única e harmoniosa e nem os autores dos textos políticos podem controlar os sentidos que serão dados a eles. Diferentes interpretações estarão em competição, relacionadas a diferentes interesses.

Outro ponto presente na fala dos dois professores se refere à participação das organizações privadas (Institutos Ayrton Senna e Instituto Aliança) nos processos de formação continuada dos professores dos itinerários formativos.

Segundo Ceará (2017), essas organizações ‘parceiras’ passaram a apoiar a política pública no assessoramento pedagógico do currículo diversificado das EEMTIs. Os institutos privados promovem formações de professores e apresentam materiais de suporte pedagógico, tendo, portanto, uma participação no contexto de influência e no contexto de produção de texto dos itinerários formativos.

Lopes (2023) entende que a entrada dessas empresas na educação pública está associada a tentativas de soluções rápidas e imediatas para problemas sociais, interagindo e se fortalecendo ao buscar resolver as demandas não atendidas pelo poder público, o que se alinha à lógica neoliberal, em que os interesses se voltam para o capital e para a gestão empresarial.

Em relação aos itinerários formativos na perspectiva do Novo Ensino Médio, P1 destacou que “[...] o processo se deu bem diferente. Se na integralização tivemos um acompanhamento bem próximo, com reuniões e formação de professores, agora foi tudo muito rápido” (Professor P1, 2025).

Os quatro professores entrevistados relataram que tinham conhecimento de que a matriz curricular das EEMTIs passaria por alterações com o NEM. No entanto, como destaca a Professora P4, “[...] apesar de sabermos que haveria mudanças na grade curricular, as informações sobre como ficaria essa questão na prática, demorou muito a chegar, gerando expectativas e angústia em nós professores” (Professora P4, 2025). O professor P2 explicou:

Os itinerários formativos foram apresentados pelo diretor. Depois de uma reunião que ele participou na Seduc quase no final do ano letivo de 2021. Ele reuniu todos os professores no pátio, para explicar como seriam as mudanças das disciplinas com o novo ensino médio. Aí apresentou o documento que tinha a divisão da carga horária dos itinerários formativos. [...] Foi um momento bem angustiante. Apesar de a gente já ter várias eletivas na escola, agora esse número iria aumentar. E isso gerava angústia em nós, pois não sabíamos como isso se daria na prática e também não tínhamos tempo para pensar e planejar (Professor P2, 2025).

É possível identificar nas falas dos dois professores (P4 e P2) que a apresentação do novo formato dos itinerários formativos foi marcada por um momento de angústia e incertezas no contexto escolar, associado à forma aligeirada como a política foi apresentada na escola e à falta de tempo para planejamento das atividades eletivas. Se nas escolas em tempo parcial a preocupação se relacionava aos novos rumos que o ensino médio estava tomando, na escola de tempo integral essa preocupação se intensificava, pois das 45h/aula semanais apenas em 18 horas aula seriam trabalhados conteúdos da Formação Geral Básica (FGB). As demais horas/aula seriam destinadas aos itinerários formativos.

Sobre isso, Lopes (2019) ressalta que modificar a organização curricular não envolve apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes, além de discentes.

No mesmo sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 93) defendem que o currículo precisa ser pensado não como uma seleção de conteúdos, mas “[...] como produção cultural, com significados”.

Quando perguntados sobre os documentos a que tiveram acesso para produzir a nova configuração dos itinerários formativos, todos os professores entrevistados se referiram aos documentos disponibilizados pela Seduc. Além do mapa curricular do novo ensino médio, documento que possui as matrizes curriculares de todos os modelos de escola, os professores citaram as diretrizes para o ano letivo como principal documento consultado¹¹.

Os professores P2 e P3 também mencionaram os documentos disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC): “[...] No início, a gente usava muito o material do site do MEC. Depois, passamos a utilizar os materiais fornecidos pela Seduc, que têm as orientações que a gente precisa para montar as eletivas que são ofertadas” (Professor P2, 2025).

Da mesma forma, P4 afirmou que “[...] tem muitos documentos disponíveis no site do MEC, mas a gente usava mais os materiais fornecidos pela Seduc que chegavam na escola através do diretor, dos coordenadores pedagógicos e dos PCAs”¹² (Professora P4, 2025). Citou ainda que “[...] esses documentos já trazem um compilado de todos os documentos. Então, a

¹¹ Documento que consolida as principais leis, portarias e decretos, além dos programas, projetos, ações que são desenvolvidos em nível de rede estadual de ensino. Segundo a Seduc, o documento tem como objetivo alinhar o trabalho pedagógico a ser realizado pela rede pública estadual de ensino, no decorrer do ano letivo (Ceará, 2024).

¹² Professores Coordenadores de Área. Professor responsável por subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/09/Orienta%C3%A7%C3%B5es_Gerais_para_escolha_dos_PCAs_Oficial.pdf.

gente acabava se apoiando mais em cima deles” (Professora P4, 2025). Ela completa dizendo que “[...] até hoje a gente usa esses documentos” (Professora P4, 2025).

Percebemos que as falas dos professores se assemelham. Apesar da existência de diversos documentos norteadores, os documentos referenciais utilizados para construir os itinerários formativos são os fornecidos pela Seduc. É sobre eles que os professores se debruçam para construir os itinerários formativos na escola.

Quando perguntados se algum documento é utilizado como apoio na atuação dos itinerários formativos em sala de aula, todos os entrevistados responderam positivamente. O professor P1 relacionou os documentos legais com sua prática pedagógica, destacando que “[...] os documentos legais são a base do planejamento das aulas. Nós nos apoiamos neles para planejar nossas aulas. Os objetivos de cada disciplina, estão na legislação que recebemos. Os documentos das escolas integrais trazem isso e o do novo ensino médio também” (Professor P1, 2025).

Os demais professores citaram os materiais didáticos (material sistematizado, planos de aula do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais e do Projeto Professor Diretor de Turma, ementas das eletivas) disponibilizados pela Seduc.

O direcionamento sobre a atuação dos itinerários formativos nos documentos legais ainda é muito vago. Os documentos se prendem a conceitos e definições, em orientações sobre eixos que devem ser ofertados, mas não dá direcionamento para os professores. Como afirma Lopes (2019, p. 66), “[...] não há maior aprofundamento de como tais possibilidades podem ser entendidas, tendo em vista as práticas instituídas nas escolas”. É nessa perspectiva que as secretarias de educação de cada estado produzem seus materiais de apoio, e acabam abrindo caminhos para as instituições privadas, que chegam com os materiais sistematizados, prontos para serem utilizados.

Os relatos dos professores confirmam que não existe receita pronta e que as propostas de políticas são “[...] construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, ressignificados contextualmente pelos sujeitos que atuam a escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e apropriação do mundo” (Santos, 2016, p. 101).

O texto político constitui um discurso, que orienta as ações e posturas da escola. No entanto, as interpretações e recriações feitas pelos profissionais que atuam no ambiente escolar, por meio de suas articulações, modificam e transformam o texto original dessas políticas. Como afirma Ball (2011), as políticas não dizem o que fazer, mas criam circunstâncias que reduzem as opções de como fazer ou modificar o que foi estabelecido.

A escola é um contexto micro da política, no qual as especificidades da política sofrem deformações e reaplicações por meio das singularidades e percepções subjetivas dos docentes (Ball; Bowe, 1998). Em outras palavras, a política vai além do documento norteador. Ela vai sendo construída e modificada, a partir das percepções dos agentes de cada escola onde está sendo atuada.

É a partir dessas percepções que no subitem a seguir refletimos sobre a escolha e o planejamento dos itinerários na escola.

6.3 A ESCOLHA DAS UNIDADES CURRICULARES E O PLANEJAMENTO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A reflexão sobre a atuação dos itinerários formativos envolve o processo de escolha e planejamento das unidades curriculares que estão sendo ofertadas. Nesse sentido, perguntamos aos professores como é feita a escolha dos itinerários formativos na EEMTI Cruzeiro do Sul e como acontece o planejamento dessas unidades curriculares.

Os quatro professores entrevistados relataram que essa não é uma tarefa simples, revelando que os desafios para a escolha dos itinerários estão associados tanto ao atendimento das expectativas e necessidade dos estudantes quanto à própria organização da matriz curricular da rede estadual do Ceará.

O professor P2 ressaltou que ao longo dos anos vêm acontecendo alterações na grade curricular: “Isso é um desafio para nós. Quando a gente se acostuma com uma grade, ela muda de novo e isso mexe com a escolha das eletivas” (Professor P2, 2025).

Na mesma perspectiva, a professora P4 mencionou que “[...] as alterações na grade curricular fazem com que todo início de ano a gente precise replanejar os itinerários formativos, pensando na melhor forma de organizar as eletivas na escola” (Professora P4, 2025).

De acordo com os documentos que orientam os itinerários formativos da rede estadual do Ceará, as mudanças mencionadas pelos professores ocorreram na 2ª segunda série¹³ do

¹³ Na 2ª série, as trilhas de aprofundamento, em 2022 e 2023, estavam organizadas em blocos: Bloco 1: Linguagens e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas; Bloco 2: Matemática e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias; Bloco 3: Matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas; Bloco 4: Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas; Esse modelo estava articulado à proposta de reorganização da estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que no segundo dia do exame previa a aplicação de um caderno alinhado às competências e habilidades específicas dos itinerários formativos. Contudo, no atual governo, essas mudanças foram preteridas, resultando na reformulação da proposta dos itinerários formativos para 2024. Assim, em 2024 os itinerários da 2ª série passaram a ter a mesma configuração da 1ª série, tendo unidades obrigatórias e eletivas (Ceará, 2025).

ensino médio. Como ambos atuam nas unidades eletivas da referida série, sentiram esse impacto.

Percebemos pela fala dos professores entrevistados que a organização da matriz curricular das EEMTIs evidencia uma fragilidade da política dos itinerários formativos. Embora a legislação determine que, ao longo dos três anos do ensino médio, o estudante tenha a oportunidade de percorrer um ou mais itinerários conforme suas expectativas e interesses, na prática essa liberdade é limitada pela própria matriz curricular. A existência de diversas unidades curriculares obrigatórias, comuns a todos os estudantes, reduz as possibilidades de escolha, restringindo, assim, a real autonomia do estudante no percurso formativo.

Em relação à escolha das unidades eletivas, todos os professores entrevistados afirmaram que esse processo tem início com os próprios docentes e não com os estudantes, como previsto na legislação.

O professor P2 mencionou que na área de Matemática, as eletivas são selecionadas a partir do catálogo disponibilizado pela Seduc: “Nós escolhemos as eletivas, olhando o cardápio de opções que a Seduc nos envia. Lá tem uma grande variedade de eletivas para cada área de conhecimento (Professor P2, 2025).

Ele mencionou que “[...] sempre no final do semestre a gente faz uma reunião com a coordenação, para ver como os estudantes foram nas disciplinas. A partir disso a gente vai definindo as eletivas do outro semestre” (Professor P2, 2025). Além disso, acrescentou que a escolha considera as eletivas que mais se adaptam à realidade dos alunos:

Na matemática como sempre são as menores notas, a gente escolhe as eletivas de base da matemática. É matemática bem elementar mesmo, aquela matemática do zero. Porque na sala com 45 alunos o professor não consegue acompanhar isso, mas nas eletivas, como são menos alunos, a gente consegue. E também a gente escolhe eletivas que preparam para o Spaece e o ENEM (Professor P2, 2025).

O discurso do professor evidencia duas preocupações centrais para a escolha das disciplinas eletivas: a recomposição da aprendizagem e a preparação para avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A professora P4 compartilha da mesma visão, ressaltando que: “A gente escolhe aquelas disciplinas eletivas que apoiam os estudantes nas áreas em que têm mais dificuldades e aquelas voltadas para a preparação para o Enem, Spaece e Saeb. Por isso, focamos muito nas eletivas que trabalham leitura, interpretação e escrita” (Professora P4, 2025).

Embora os dois professores atuem em áreas distintas, suas falas convergem ao apontar que as unidades eletivas têm como principal objetivo desenvolver habilidades exigidas nas principais avaliações em larga escala. Segundo a Seduc (2025), essas disciplinas estão alinhadas às políticas da rede estadual do Ceará, que visam a reduzir lacunas de aprendizagem e melhorar os indicadores nas avaliações externas.

As respostas evidenciam que a escolha das eletivas está ligada tanto à recuperação de deficiências na aprendizagem quanto à preparação para as avaliações externas, o que restringe a flexibilidade curricular. Isso limita a oferta de experiências formativas mais diversificadas e alinhadas aos interesses individuais dos estudantes. Além disso, o modelo de escolha baseado em um catálogo preestabelecido e na seleção das eletivas consideradas mais relevantes pelos professores reforça essa limitação.

O professor P1 destacou a ausência de escolha de unidades curriculares na sua experiência, afirmando que [...] “não existe processo de escolha, pois tanto o NTPPS quanto a Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais são obrigatórias em todas as séries. Todos os estudantes participam” (Professor P1).

Essa fala evidencia uma rigidez na oferta dessas unidades, já que tanto o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) quanto a disciplina de Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais são componentes obrigatórios dentro dos itinerários formativos. Diferentemente das eletivas, essas unidades não proporcionam aos estudantes a possibilidade de escolha, o que reduz ainda mais a flexibilidade do currículo.

O relato da professora P3 apresenta uma situação semelhante à do Professor P1, evidenciando que ela também não participa da escolha dos componentes dos itinerários formativos. Ela enfatizou que “Formação para a Cidadania é obrigatória para todos os alunos, e as disciplinas de Educação Financeira e Jovem Empreendedor fazem parte de uma parceria entre a Seduc e a empresa Junior Achievement (JA) Ceará.¹⁴ É essa empresa que dá o suporte para nós professores” (Professora P3, 2025).

Ao ser questionada sobre sua participação na escolha dessas unidades eletivas, a professora reforçou que não se envolveu no processo decisório: “Essa escolha é feita por meio de um convite da Seduc à escola para aderir à disciplina, e a nossa escola aceitou, mas eu não participei dessa decisão” (Professora P3, 2025).

¹⁴ Junior Achievement (JA), pioneira na promoção de educação financeira, empreendedorismo e preparação para o mundo do trabalho na América Latina, chegou ao Ceará.

Segundo Ceará (2024), a adesão a parcerias externas, como a estabelecida com a JA Ceará, reflete uma tentativa de ampliar o repertório formativo dos estudantes, especialmente em áreas como educação financeira e empreendedorismo.

O relato da professora P3 demonstra mais uma dinâmica na escolha dos itinerários formativos: há componentes eletivos que não são definidos nem pelos alunos nem pelos professores, mas determinados por parcerias com empresas privadas. Essa prática é respaldada pela Lei 13.415/2017, que, no Art. 4º, inciso V, prevê a possibilidade de formação técnica e profissional em parceria com outras instituições:

[...] § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. [...] § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, n.p).

Entendemos que essas parcerias, se não estabelecidas a partir do interesse dos professores e/ou estudantes, pode reduzir o alinhamento entre as necessidades da comunidade escolar, os interesses dos alunos e os conteúdos oferecidos.

As falas dos professores entrevistados revelam que o processo de escolha dos itinerários formativos não está centrado nos estudantes, mas inserido em um contexto de disputas discursivas e políticas para a fixação de sentidos (Lopes, 2024).

Segundo os professores, após a definição das unidades eletivas pelos professores junto com a coordenação escolar, os estudantes iniciam seu processo de escolha com base em suas afinidades e interesses. Os quatro professores destacaram que essa escolha ocorre depois que todas as opções disponíveis são apresentadas. O professor P2 explicou que “[...] entre as eletivas que foram escolhidas para serem ofertadas, os estudantes podem escolher as que mais se identificam”.

A professora P4 acrescentou que “[...] a gente reúne os professores de eletivas na sala de aula e explica como é o processo” (Professora P4, 2025). No entanto, ela também expressou que muitos estudantes não possuem maturidade suficiente para compreender qual eixo dos itinerários desejam seguir. Segundo ela, “[...] se você perguntar hoje, eles querem Medicina, se perguntar amanhã, eles querem Psicologia. Então, é preciso orientar muito bem sobre essa escolha” (Professora P4, 2025).

A professora P3 mencionou que a escola adota um procedimento específico para auxiliar os estudantes nessa decisão:

Quando o estudante chega na escola, na 1ª série, depois que mostramos como funcionam os itinerários formativos e apresentarmos todos os eixos de formação, desenvolvemos um trabalho com o professor de AEE, que tem formação na área de psicologia. É como um teste vocacional. Isso ajuda os estudantes a identificar suas aptidões, pois as escolhas das eletivas vão acompanhá-los por toda a vida. Além disso, mesmo nas demais séries, o professor diretor de turma também apoia os estudantes nesse processo (Professora P3, 2025).

Os professores ressaltaram que as unidades eletivas são semestrais, permitindo que os alunos mudem de eixo caso não se identifiquem com determinada área. Sobre isso, o professor P2, apontou que “[...] se algum aluno não se identificar com uma determinada eletiva, ele pode mudar o eixo no semestre seguinte” (Professor P2, 2025). Além disso, ressaltaram o trabalho e o esforço realizado pela equipe escolar, para que os estudantes escolham eletivas que mais se aproximem de seus desejos e expectativas.

Os relatos demonstram a influência dos professores nos itinerários formativos, tanto na definição das unidades eletivas que serão ofertadas, quanto no acompanhamento da escolha dos estudantes. Essa influência pode ser compreendida como uma construção social negociada, conforme argumenta Goodson (2012), pois o professor realiza seleções dentro da cultura escolar, seja na organização curricular ou na atuação da sua prática.

É possível perceber nos depoimentos dos professores que a flexibilização curricular ainda representa um desafio. Apesar das propostas de diversificação curricular, muitas unidades curriculares são padronizadas e de oferta universal. E mesmo nas unidades curriculares eletivas, o direito de escolha do estudante é limitado, pois a escola não consegue oferecer opções que contemplem todas as demandas, considerando que cada estudante é único, com desejos e necessidades próprios. Sob a ótica da flexibilização, Lopes (2019) enfatiza que:

Se por um lado tal flexibilidade pode ser bem-vinda, abrir espaços para experiências contextuais e para uma visão mais ampliada dos espaços educativos, questionando a ideia de que educação só se faz nas instituições formais, por outro pode ser uma flexibilização que se transforme em desempoderamento das escolas (Lopes, 2019, p. 67).

Para pensar os itinerários formativos em uma perspectiva mais ampla, é importante compreender como acontece o planejamento das aulas. Nesse modo, quando perguntados sobre o planejamento dos itinerários formativos, todos concordaram que esse é um aspecto fundamental na atuação do professor. Os professores destacaram o planejamento coletivo como estratégia fundamental para a prática pedagógica dos professores, principalmente os que atuam nos itinerários formativos.

O professor P1 enfatizou a importância do planejamento coletivo semanal, tanto para as aulas do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) quanto para a disciplina de Formação para a Cidadania. Ele destacou ainda que, apesar de possuir materiais prontos devido à sua experiência, cada turma tem dinâmicas próprias, exigindo adaptações constantes: “A dinâmica de cada sala é diferente, então a gente tem que pensar na turma que vai trabalhar” (Professor P1, 2025).

A professora P3, que atua no eixo da preparação profissional, também reconheceu a importância do planejamento coletivo, o que considera um desafio: “É muito difícil conseguir planejar com todos. A gente só consegue fazer isso uma vez por bimestre, que é quando todos se reúnem, mas eu tento ir alinhando conforme é possível” (Professor P3, 2025).

A professora P4 expressou o desejo de encontros semanais entre os docentes para essa finalidade, mas reconheceu as limitações impostas pela grande quantidade de demandas na escola. Segundo ela, “[...] o planejamento coletivo nos ajuda a pensar em aulas mais interessantes, pois conseguimos alinhar os temas que estão sendo trabalhados” (Professora P4, 2025).

O professor P2 destacou que essa prática possibilita reflexão conjunta sobre estratégias pedagógicas e organização dos conteúdos: “É a possibilidade que a gente tem para alinhar os conteúdos que precisam ser trabalhados em sala” (Professor P2, 2025).

As falas dos professores evidenciam que o planejamento vai além da definição de objetivos e conteúdos, constituindo espaço de negociação e reflexão. Conforme argumentam Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é o local onde a política educacional é reinterpretada e transformada. Dessa forma, o planejamento coletivo pode ser visto como processo dinâmico pelo qual os professores exercem sua autonomia para adaptar os itinerários formativos às realidades escolares.

Ao destacarem o planejamento coletivo, a troca de experiências e a consideração da realidade de cada turma, os professores rompem com a ideia de um plano fixo e linear, para adotar uma abordagem dinâmica, flexível e aberta a múltiplas interpretações. Essa realidade se alinha à visão de Lopes e Macedo (2011, p. 93) ao defender que o currículo precisa ser pensado “[...] não mais como seleção de conteúdo, mas como produção cultural, com significados” (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

Compreendemos que o planejamento vai além de uma atividade técnica, sendo um ato permeado pela subjetividade e pela necessidade de adaptação aos diferentes contextos, configurando-se como espaço de construção de significados, em que os professores exercem suas subjetividades e enfrentam as tensões inerentes ao ambiente escolar.

Para Lopes e Macedo (2011), é um movimento que se dá em espaços e terrenos móveis/movediços, permeados de demandas, contestações e indecidibilidades. Assim, “[...] o planejamento pode representar o espaço e o momento estratégico de construção da mudança da prática, configurada pelo desenvolvimento do currículo baseado na escola” (Cunha, 2010, p. 583).

Portanto, a importância atribuída ao planejamento pelos professores entrevistados reforça a concepção de que a política não é simplesmente implantada, mas construída e transformada no contexto da prática. Nessa perspectiva, Santos (2019), reforça que a interação entre o contexto escolar e as culturas dos sujeitos que compõem a escola geram traduções das políticas, transformando-as em novas representações, ou seja, as decisões e práticas docentes não apenas implementam políticas educacionais, mas as ressignificam e as adaptam à realidade local.

Essa compreensão nos leva ao próximo subitem, no qual buscamos compreender como os professores ministram as aulas das unidades curriculares dos itinerários formativos.

6.4 O ENSINO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Para compreender como os professores ministram as aulas dos itinerários formativos, buscamos conhecer os conteúdos abordados, as estratégias de ensino adotadas, os materiais didáticos utilizados e os processos de avaliação empregados.

Ao serem perguntados sobre os conteúdos trabalhados, os professores afirmaram que eles focam em objetos de estudo voltados para o fortalecimento das aprendizagens e da preparação para a vida. Algumas respostas sugerem mais ênfase na formação para o trabalho, ao passo que outras enfatizam a preparação para a entrada na universidade.

O professor P1 relatou que segue o programa previsto nas apostilas fornecidas aos professores do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e Formação para Cidadania (CF), pela Seduc em parceria com os institutos privados. Segundo ele,

Trabalho o projeto de vida dos estudantes, a partir dos temas socioemocionais como *bullying*, inclusão, resolução de problemas, abertura ao novo e vários outros. E no NTPPS, também trabalho as etapas de uma pesquisa científica. Os alunos elaboram o projeto de pesquisa e executam uma ação em cima do problema que estão estudando. Isso fortalece a formação integral deles (Professor P1, 2025).

A professora P3 menciona que os conteúdos das suas aulas estão predominantemente direcionados ao mercado de trabalho: “A gente trabalha temas como ética no trabalho,

elaboração de currículo, preparação para entrevista de emprego, carta de intenção de emprego, redação para emprego. E na disciplina jovem empreendedor a gente estuda o funcionamento de uma empresa” (Professora P3, 2025):

Em Jovem Empreendedor, os conteúdos são voltados para as noções básicas de organização de uma empresa, noções de gestão e planejamento, de margem de lucro, encargos e aprendem a simular empresas. No final da eletiva, que acontece em dois semestres os estudantes montam uma miniempresa e comercializam os produtos dessa empresa. Tem gente que faz bombom, uns costuram bolsinhas e roupas, enfim saem trabalhos diversos (Professora P3, 2025).

As falas dos professores evidenciam a relação entre os conteúdos dos itinerários formativos e o projeto de vida dos estudantes. Temas como formação integral e preparação para o mercado de trabalho são comuns nessas abordagens.

Segundo Lopes (2024, p. 6), o projeto de vida é introduzido na escola como “[...] um conjunto de comportamentos que remetem ao nível individual a soluções, para problemas sociais históricos e estruturais, por meio das competências socioemocionais e habilidades interpessoais”. Nessa perspectiva, aos sentidos do currículo escolar:

vão sendo suplementadas ideias de projeto e transformação social, voltadas para o trabalho/mercado de trabalho, associadas aos valores de uma educação positiva e um empreendedorismo de si [...] ajustadas a uma dada ordem tão mais facilmente tratada como positiva quanto mais se refere à felicidade e ao bem-estar social (Lopes, 2024, p. 16).

É nesse cenário que os itinerários vão se consolidando na EEMTI Cruzeiro do Sul. A política vai sendo construída de acordo com as compreensões e interpretações dos atores que formam e interagem no espaço da escola (Ball; Bowe, 1992).

O professor P2 enfatizou que os conteúdos abordados em suas aulas são básicos e vão sendo aprofundados ao longo do semestre: “Na eletiva de matemática do zero, começo o ano trabalhando as quatro operações básicas e cálculos envolvendo frações” (Professor P2, 2025). O professor entende que trabalhar com os conteúdos mais básicos da matemática leva o estudante “[...] a se sentir capaz de resolver as questões. Incentiva o estudante a continuar tentando e com isso avançando na matemática” (Professor P2, 2025).

Seguindo a mesma perspectiva, P4 citou que trabalha conteúdos voltados para a recomposição das aprendizagens e a preparação para as avaliações externas: “Os assuntos são os mesmos das aulas de Língua Portuguesa, mas a abordagem muda. Eu foco nos descritores que os estudantes têm mais dificuldades” (Professora P4, 2025).

Sobre a necessidade de adaptação dos conteúdos e abordagens nas aulas dos itinerários formativos, os professores apresentaram respostas divergentes.

O professor P1 informou que no NTPPS e na Formação para Cidadania não existiu nenhuma adaptação ou mudança, pois foi lotado nessas disciplinas no momento da integralização da escola e os materiais continuam os mesmos. Segundo ele, “[...] o que houve foi a adequação de alguns assuntos, para enquadrar nos projetos da escola” (Professor P1, 2025).

Entendemos que essa manutenção dos conteúdos pode estar associada a existência de material sistematizado, tanto para o NTPPS quanto para a Formação para Cidadania. Esses materiais incluem planos de aula definidos e organizados para cada aula¹⁵.

A professora P3 também destacou que a estrutura básica das unidades curriculares eletivas de formação profissional permanece a mesma desde que começou a trabalhar na escola. Segundo ela, “[...] o que acontece é a atualização dos dados e a inserção de algum material novo, que seja importante para formação profissional do aluno, mas os conteúdos em si, não sofreram grandes alterações” (Professora P3, 2025).

Se para P1 e P3 não houve mudanças expressivas, pois continuam usando o mesmo material e abordando os mesmos conteúdos há alguns anos, para P2 houve mudanças significativas nos conteúdos ministrados:

As disciplinas eletivas oferecem a oportunidade de reforçar conteúdos que não foram assimilados pelos estudantes. Tanto os da série que estão matriculados, mas principalmente dos anos que já passaram e eles não aprenderam. Isso leva a gente a personalizar as aulas, tanto nos conteúdos, quanto nas atividades que são desenvolvidas (Professor P2, 2025).

O professor P2 afirma que “[...] tem alunos que chegam ao ensino médio e não sabem as quatro operações básicas da matemática. Esses alunos não têm como entender o que o professor de matemática da série está passando, então eu adapto os conteúdos para atender a essas especificidades” (Professor P2, 2025). E ele continua dizendo que,

A matemática básica está em tudo na nossa vida, desde a compra no mercantil, até a prova do Spaece e do Enem. O aluno precisa saber o básico, porque ele é cobrado por isso o tempo todo. Então, minhas aulas são para isso. Não se trata de revisar os conteúdos, é ensinar o que os alunos já deveriam ter aprendido. Então, tenho que preparar minhas aulas em cada turma, pensando nas dificuldades dos alunos daquela turma (Professor P2, 2025).

¹⁵ Material do NTPPS é produzido pelo Instituto Aliança em parceria com a Seduc. Material da Formação para Cidadania é produzido pelo Instituto Ayrton Sena em parceria com a Seduc.

Na mesma perspectiva, P4 mencionou que as unidades eletivas demandam esforço e tempo dos professores: “Como eu trabalho com a eletiva para o Spaece, para o Enem e o Laboratórios de Redação, preciso produzir muito material. São três eletivas, com focos diferentes, com alunos diferentes, com expectativas de vida diferentes” (Professora P4, 2025).

Conforme mencionado anteriormente, os relatos dos depoentes trazem diferentes percepções sobre a necessidade de adequações dos conteúdos abordados nos itinerários formativos. Enquanto os docentes das unidades curriculares obrigatórias e de formação profissional não identificam mudanças significativas ao longo dos anos, os professores das unidades curriculares eletivas de Matemática e Língua Portuguesa sentem a necessidade de adaptar o currículo continuamente, considerando as especificidades de cada turma.

Essas diferenças podem, em parte, ser explicadas pela posição que cada disciplina ocupa no espaço escolar. Os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa estão presentes em todas as avaliações externas, o que atribui a eles uma situação central na preparação para esses exames. Percebemos a importância atribuída às avaliações externas nas falas dos depoentes, quando se referem aos ‘descritores com maior dificuldade’ ou ‘nas avaliações do Spaece e Enem’.

Nas falas, é possível perceber uma luta das comunidades disciplinares por espaço nas unidades curriculares eletivas dos itinerários formativos. Essas disputas acontecem associadas às “[...] políticas e as demandas dos sujeitos escolares, em movimentos contextuais e interessados” (Silva, 2018, p. 98).

Enquanto os professores P1 e P3 destacam em suas falas a formação para a vida, os professores P2 e P4 trazem muito forte a preocupação com a preparação às avaliações externas.

Entendemos que “[...] as disciplinas escolares são definidas em uma relação próxima com o poder e os interesses de grupos sociais” (Goodson, 2019, p. 97). Portanto, quanto maior for a ênfase da escola em determinado foco, maior será a influência das disciplinas que se alinham a essa prioridade (Goodson, 2019).

Sobre isso, Costa (2012) lembra que essa definição de importância de uma disciplina não está associada à vinculação ou envolvimento isolado de um grupo de professores de determinada disciplina. A autora enfatiza que essas decisões dependem do envolvimento dos diferentes indivíduos, de diferentes campos disciplinares, que, por meio de suas articulações, influenciam essa importância e inclusive a permanência ou não de determinada disciplina (Costa, 2012).

Portanto, a importância atribuída às avaliações externas está relacionada aos interesses não só dos professores, como também de outros grupos, comunidades disciplinares e

acadêmicas que entendem os indicadores das avaliações externas como termômetros de qualidade na educação.

Essas ideias corroboram com Ball; Bowe (1998), quando afirmam que no contexto escolar, a política não é feita em um momento no tempo. É um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora.

Nesse contexto, os docentes, além de produtores das políticas, atuam como atores dessas políticas. Portanto, seguindo a perspectiva de Ball *et al.* (2016, p. 197), vemos a atuação política como um fenômeno complexo e cheio de nuances. Assim, os professores “[...] podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas” (Ball *et al.*, 2016, p. 75).

A partir dessa compreensão, buscamos entender como os professores atuam os itinerários formativos, destacando as estratégias pedagógicas e os materiais didáticos que utilizam.

O professor P2 afirma que busca trabalhar os conteúdos de uma forma mais interativa, utilizando como estratégias “[...] atividades mais lúdicas como quiz, jogos de tabuleiro e gincanas matemáticas em que os estudantes respondem aos desafios de forma individual ou em grupos” (Professor P2, 2025). Ele acrescenta ainda que “[...] a utilização dessas ferramentas incentiva o aluno a participar das aulas e aprender a matemática de uma forma prática” (Professor P2, 2025), acrescentando que utiliza “[...] as questões do material estruturado da Seduc, que é composto por vários módulos e tem questões com diferentes níveis de dificuldade” (Professor P2, 2025).

O Material Didático Estruturado de Matemática ao qual o professor se refere é um material com diversas cartilhas, produzidas anualmente, desde o ano de 2020, por professores de Matemática em parceria com o Programa Cientista Chefe.¹⁶ Segundo a Seduc (2020, n.p), o Material Didático Estruturado “[...] tem o intuito de auxiliar os professores da rede pública estadual na missão de recompor as aprendizagens dos jovens nesta área do saber”. Atualmente, esse material é produzido para as áreas de Matemática e Língua Portuguesa, mas existem módulos das demais áreas de conhecimento também disponíveis (produzidos em anos anteriores – durante a pandemia da Covid-19).

¹⁶ O Programa Cientista Chefe é uma iniciativa do Governo do Ceará que une o meio acadêmico e a gestão pública. O programa é coordenado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

A Professora P4 enfatiza que nas aulas dos itinerários formativos há mais “[...] flexibilidade para adaptar as aulas, de acordo com a realidade de cada turma” (Professora P4, 2025). Ela menciona que,

Nas aulas de linguagens para o Enem, eu tenho a condição de trabalhar detalhadamente os conteúdos que mais caem nos exames do Enem. Já no Laboratório de Redação, posso desenvolver com calma cada etapa da escrita, além de estimular a leitura, o que não seria possível só com as aulas de Língua Portuguesa. E como estimulamos todos os estudantes a fazer o Enem, essa é uma oportunidade de reforçar o que viram nas demais disciplinas e desenvolver diversas atividades de leitura e de escrita. E o que estimula mais a eles é ver a cada ano que passa, as notas na Redação aumentar no Enem e veem mais estudantes ingressando no ensino superior. (Professora P4, 2025).

As unidades curriculares citadas pela professora fazem parte das trilhas preparatórias do Enem na 3ª série. São unidades curriculares dos itinerários formativos compostas pelas diferentes áreas do conhecimento, voltadas para a preparação para esse exame. Para cada área de conhecimento, são ofertadas 2h/aula semanais (Ceará, 2025).

A professora destaca que utiliza tanto os livros voltados para Redação do Enem e Vestibulares quanto o material estruturado. Segundo a professora P4 “[...] o material estruturado tem muitas questões comentadas. Esse material é bem interessante para as minhas aulas”

O professor P1 enfatizou que segue as estratégias de ensino estabelecidas pelos guias de planos de aula do NTPPS e da FC. O material didático é formado pelas apostilas do NTPPS e orientações para as aulas de FC:

Nas aulas, trabalho muito com a Pedagogia Biocêntrica, voltada para a valorização da vida, para isso faço a utilização de músicas, trechos de textos, vivências e esquetes, produção de material lúdico. Dependendo da atividade levo os estudantes para Centro de Multimeios, para a Sala de Atendimento Especializado, ou mesmo para a quadra. Quando os alunos estão desenvolvendo as pesquisas dos projetos e quando precisam preencher os instrumentos do Projeto Professor Diretor de Turma, as aulas acontecem no Laboratório de Informática. [...] eu procuro fazer aulas interativas com os estudantes, desenvolvendo neles também a desenvoltura e a vontade de falar em público (Professor P1, 2025).

Da mesma forma, a Professora P3 também se apoia nos materiais fornecidos nas formações com a empresa parceira e a Seduc e nos textos e atividades disponibilizados no endereço eletrônico da empresa: “Durante a aula, a gente vai mesclando as leituras e reflexões com atividades práticas. Utilizamos muito o laboratório de informática. Assim, os estudantes têm a condição de irem pesquisando e aprofundando os seus conhecimentos” (Professora P3, 2025).

Em relação ao uso do livro didático, os professores P1 e P3 informaram que não existe um livro didático específico para as áreas. P1 informou que “[...] existem os livros de Projetos Integradores, que por vezes utilizo porque eles trazem vários temas que eu trabalho em Formação para Cidadania e também no NTPPS” (Professor P1, 2025).

Os professores P2 e P4 destacaram o uso dos livros didáticos para definir os conteúdos que serão abordados, mas durante as aulas optam por outros materiais. O professor P2 destaca elenca que “[...] nas aulas eu prefiro utilizar outros materiais, mais interativos, para que a aula não pareça uma extensão da aula de matemática” (Professor P2, 2025).

É possível perceber, portanto, que o livro didático não constitui ferramenta muito usada nas unidades curriculares dos itinerários formativos, o que pode ser atribuído à inexistência de livros específicos da área, o que faz com que os professores precisem recorrer a outros materiais didáticos. De acordo com Ball e colaboradores (2016), essa busca por meios alternativos para suprir a inexistência do livro didático pode ser considerada uma forma de política implementada diretamente na sala de aula.

Em relação ao processo de avaliação dos itinerários formativos, os professores informaram que não existe homogeneidade nas formas de avaliação. “Eu realizo a avaliação a cada aula. Como as turmas são bem específicas, preciso acompanhar bem de perto, para poder acompanhar melhor. Eu faço um diagnóstico da turma, e em cima disso preparo as atividades da aula seguinte” (Professor P2, 2025).

Da mesma forma, a professora P4 informou que avalia a partir “[...] da evolução na leitura e compreensão, além da escrita dos alunos. No laboratório de redação por exemplo, eles escrevem, reescrevem e é a partir desse ir e vir que vou avaliando os diferentes elementos da escrita” (Professora P4, 2025).

O professor P1 informou que o processo de avaliação se dá a partir da elaboração e execução do projeto de pesquisa, além da participação nas oficinas realizadas em sala. A professora P3 também destacou que “a avaliação é feita a partir das atividades que são realizadas em sala e da culminância das eletivas” (Professora P3, 2025):

A culminância é um momento muito rico, porque os estudantes podem mostrar tudo que desenvolveram nos itinerários formativos. Os estudantes apresentam para os alunos, para os professores e para a comunidade as atividades que desenvolveram nos itinerários formativos (Professora P3, 2025).

A culminância das unidades curriculares eletivas é um evento aberto a toda a comunidade escolar e “[...] deve contemplar o objetivo final do componente, descrito na ementa. A proposta de culminância deve ser planejada pelos professores e estudantes,

valorizando o protagonismo estudantil e demonstrar o progresso pessoal e intelectual” (Ceará, 2024, p. 24).

Os professores destacaram também alguns desafios pertinentes ao processo da avaliação dos itinerários formativos, relatando que não existe um sistema de gestão *online* para lançar as infrequências e rendimentos dos estudantes. Sobre essa questão, o professor P2 relatou que o primeiro desafio é quando os alunos de diferentes turmas e séries se matriculam na mesma eletiva: “Como o diário online¹⁷ não está adaptado para as eletivas, temos que fazer todo o controle manualmente. A gente lança tudo em planilhas e passa para a secretária inserir no sistema” (Professor P2, 2025).

O professor destaca ainda a ausência de avaliações bimestrais para as unidades curriculares eletivas: “como não tem provas formais, a gente se baseia muito no avanço dos estudantes nas disciplinas tradicionais, além da participação deles em aula” (Professor P2, 2025).

Associado a esse desafio, a professora P3 mencionou que a ausência de avaliações somativas nos itinerários formativos “[...] gera até hoje uma certa falta de credibilidade nos alunos. Tem alunos que participam das eletivas, mas não demonstram grande interesse, outros se matriculam porque o amigo próximo está matriculado” (Professora P3, 2025).

Percebemos, na fala dos professores, que o processo de avaliação ainda é um desafio nos itinerários formativos. Cada professor apresenta uma forma própria e individual de avaliar os estudantes, sem explicar com clareza como se dá esse processo.

Confirmamos ao longo da pesquisa que a política constitui um processo complexo, a partir de textos que são codificados e decodificados “[...] em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (Lopes e Macedo, 2011, p. 257). No contexto da prática, portanto, são os professores e demais atores que trabalham nas escolas, que interpretam, criam e recontextualizam a política.

¹⁷ Portal destinado aos alunos e professores da rede estadual de ensino do Ceará. Por meio dele, os professores fazem seus registros de notas, atividades, materiais, frequência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o tema ‘itinerários formativos’ tem emergido como construção discursiva nos debates sobre as políticas educacionais brasileiras e no processo de ensino. Nesta dissertação, debatemos o tema ‘itinerários formativos’ não como algo fixo, mas como campo de disputas e significações em constante reconfiguração. Analisamos sua configuração a partir das múltiplas relações de poder e práticas discursivas nos diferentes contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Nossa principal questão foi entender como os itinerários formativos foram se configurando a partir dos documentos oficiais e da atuação docente, por isso percorremos as diferentes instâncias que influenciam, constroem, negociam, atuam e ressignificam as políticas.

Dentro dessa perspectiva, o presente texto teve o objetivo geral de analisar como os itinerários formativos vêm se configurando nas escolas de ensino médio no Ceará. Como objetivos específicos, elencamos: a) analisar os itinerários formativos a partir dos documentos legais; b) discutir as especificidades dos itinerários formativos na política educacional do Ceará; c) analisar como os professores atuam os itinerários formativos em uma escola de ensino médio em tempo integral no município de Fortaleza, CE.

Esses objetivos possibilitaram compreender as demandas e disputas em torno da política dos itinerários formativos, considerando as múltiplas perspectivas que emergem e se reconfiguram no debate. Além disso, permitiram analisar como a escola participa ativamente desse processo, negociando e ressignificando a política em seu cotidiano.

A partir do Ciclo Contínuo de Políticas de Ball e Bowe (1998), entendemos que as políticas educacionais são produções sociais que se constroem em meio a embates e disputas nos diferentes contextos, e que a escola e seus atores não são meros replicadores e implementadores de políticas, mas são sujeitos ativos que interpretam e ressignificam as políticas. Com Lopes (2019), destacamos a noção de que a política se constitui por um processo de hibridismo, a partir dos diferentes interesses, demandas e concepções, que se entrecruzam e se transformam.

Para refletir sobre a influência das comunidades disciplinares e epistêmicas na construção das políticas, recorreremos às concepções de Goodson (1997) e Haas (1992). Além disso, incorporamos as contribuições de Costa (2012), que se distanciam um pouco das ideias de Haas(1992) e Goodson (1997) ao afirmar que os interesses e demandas atravessam várias comunidades, sem formação fixa e sem limitações no campo de atuação e de luta.

Não consideramos as comunidades disciplinares e epistêmicas como grupos fixos ou antagônicos. Vemos essas comunidades como fluxos de práticas e discursos em constante transformação. Portanto, buscamos observar os movimentos, as tensões e as disputas que emergem a partir delas.

Os documentos oficiais revelam que os debates acerca da flexibilização e diversificação curricular, ancorados na ideia de escolha do estudante por um itinerário com o qual se identifique, não são novos, mas ressoam em uma rede de significados que se estende desde a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), passando pelos Parâmetros Curriculares (1999) e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (2012; 2018) e ressurgem com força a partir da Lei 13.415/2017, e na Lei 14.945/2024, que estabelece a Política do Novo Ensino Médio, em um processo permeado por várias lutas e disputas, pela hegemonia, mesmo que de forma contingente e provisória.

Na análise dos documentos legais do Ceará, em especial do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), percebemos a construção política marcada por lutas de poder entre diferentes grupos (governos, setor privado, educadores e especialistas). Cada um desses grupos buscando imprimir suas concepções sobre os significados e objetivos do ensino médio, havendo um campo de disputa constante.

Essa disputa não se limita a um simples confronto de ideias, mas gera um conjunto de mudanças e ajustes na matriz curricular, particularmente nos itinerários formativos. Essas mudanças mostram que não há um único caminho ou consenso, mas uma negociação contínua de interesses e visões, na qual o equilíbrio entre diferentes forças sociais e políticas vai moldando o currículo de forma dinâmica e muitas vezes imprevisível. O que vemos, portanto, é um processo de construção que está sempre em movimento, refletindo as tensões e transformações da sociedade.

Ao longo da pesquisa, vimos que uma das questões mais controversas sobre a configuração dos itinerários formativos no Ceará envolve a tensão entre a promessa de autonomia dos alunos e as limitações que, na prática, restringem essa escolha.

Embora os documentos oficiais proponham a liberdade de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes de acordo com seus interesses e necessidades, na realidade essa ‘autonomia’ é condicionada por fatores como a infraestrutura das escolas, a disponibilidade de professores e as limitações financeiras da rede estadual. Muitas vezes, o que se apresenta como liberdade de escolha se reduz a opções previamente estabelecidas, o que diverge do discurso de flexibilização e personalização do ensino.

Nesse sentido, outro aspecto que merece destaque é o aumento da participação de instituições ‘parceiras’ na organização dos itinerários formativos, o que evidencia um viés de ideologia neoliberal, no contexto educacional, associadas às expectativas do mercado (Lopes, 2024).

Embora essas parcerias ofereçam acesso a recursos pedagógicos e metodologias inovadoras, elas também suscitam preocupações acerca da padronização curricular, da crescente influência do setor privado nas políticas públicas e da possível diminuição da autonomia docente. Como ressaltam autores como Ball e Mainardes (2011), as políticas educacionais não devem ser vistas apenas como produtos de decisões técnicas, mas como reflexos de disputas ideológicas e econômicas que atravessam e reconfiguram o campo educacional.

Além disso, a obrigatoriedade do componente curricular Projeto de Vida dentro dos itinerários formativos traz uma tensão entre a formação integral e a lógica da empregabilidade. A proposta de levar o estudante a refletir sobre seu futuro e suas escolhas pode ser enriquecedora, podendo, por outro lado, representar uma forma de deslocar para o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso educacional e profissional, ignorando desigualdades estruturais que afetam o acesso às oportunidades. Como aponta Lopes (2024), essa abordagem muitas vezes é construída sob um viés meritocrático, que desconsidera fatores como origem social, condições econômicas e acesso a uma formação básica de qualidade.

A atualização da matriz curricular do Ceará para 2025, apoiada na Política Nacional do Ensino Médio, confirma a natureza dinâmica das políticas educacionais. Mudanças na orientação político-pedagógica do Governo Federal que reverberam diretamente nas redes estaduais, demonstrando que a implementação dos itinerários formativos não se dá em um vácuo normativo, mas está constantemente sujeita a disputas e reconfigurações. Isso reforça a importância de pesquisas contínuas sobre a compreensão dessa política na trajetória dos estudantes e na atuação docente nos diferentes espaços escolares.

Sobre a atuação docente no contexto da prática, realizamos pesquisa de campo na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Cruzeiro do Sul (nome fictício), localizada no município de Fortaleza. Fizemos entrevistas semiestruturadas com quatro professores que atuam nos itinerários formativos desde que iniciou o Novo Ensino Médio na escola.

A conclusão, contingente e provisória, mostra que os itinerários formativos chegam à escola em movimentos de significação e ressignificação, considerando o contexto e as percepções de cada ator da escola. Portanto, com base no que foi apresentado até aqui, apresentamos como importantes as seguintes considerações:

1. Os itinerários formativos chegaram à escola quando ela se tornou de tempo integral, no ano de 2018. Porém, com o novo ensino médio, passou por alterações, aumentando sua carga horária e, portanto, atribuindo maior importância no currículo da escola;

2. Quanto às percepções dos professores em relação aos itinerários formativos, percebe-se alinhamento entre as definições apresentadas pelos professores e o que preveem os textos políticos sobre os itinerários formativos. Nas falas dos professores, é possível perceber ênfase em competências, metas e estratégias visando a um futuro almejado para o estudante;

3. Sobre a forma como os itinerários formativos foram apresentados na escola, parte dos professores destacou o período em que a escola se tornou integral, rememorando que houve reuniões de alinhamento e momentos formativos com as Coordenadorias da Seduc. Porém, no novo ensino médio as alterações da matriz curricular foram introduzidas de maneira acelerada, sem debate nem reflexão com os atores da escola. Isso gerou um clima de tensão entre os professores e demais profissionais, uma vez que os estudantes passaram a ter mais da metade da carga horária composta pelos itinerários formativos. Essa mudança exigia um planejamento cuidadoso para evitar impactos significativos na aprendizagem dos alunos;

4. Em relação aos documentos legais que apoiaram os professores na construção dos itinerários formativos, os professores destacaram principalmente aqueles fornecidos pela Seduc, sem mencionar, porém, nenhuma legislação específica. Apenas ressaltaram que seu embasamento se deu a partir da legislação e dos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação;

5. Quanto à escolha dos itinerários formativos ofertados, os professores destacam fragilidades na configuração da matriz curricular, sobretudo no que diz respeito à liberdade de escolha dos estudantes. Embora o discurso oficial enfatize a autonomia do aluno, grande parte das unidades curriculares dos itinerários formativos é composta por disciplinas obrigatórias, limitando significativamente essa escolha. Além disso, os professores apontam a crescente influência de organizações privadas no currículo, impactando diretamente os itinerários formativos;

6. Em relação à escolha das unidades eletivas, o processo se inicia com os professores, que selecionam as opções com base em sua formação e disponibilidade. Somente a partir das unidades curriculares definidas pela escola é que os estudantes podem fazer suas escolhas. Com o avanço das séries, no entanto, as opções se tornam cada vez mais restritas, até que, na 3ª série, os itinerários formativos se concentram exclusivamente na preparação ao Enem;

7. A seleção das eletivas está diretamente relacionada à necessidade de suprir deficiências de aprendizagem e da preparação às avaliações externas, o que reduz a flexibilidade

curricular e limita as possibilidades de proporcionar aos estudantes experiências formativas mais diversificadas e alinhadas aos seus interesses individuais;

8. Em relação ao planejamento dos itinerários formativos, os professores ressaltam a importância do planejamento coletivo, com maior integração e compartilhamento de práticas entre os docentes. No entanto, elencam que esse ainda é um ponto frágil na escola, devido às inúmeras demandas que dificultam a realização de encontros frequentes do colegiado;

9. Os conteúdos abordados nos itinerários formativos se relacionam ao projeto de vida do estudante, tanto focado na preparação para o trabalho quanto na recomposição da aprendizagem, visando à preparação para as avaliações externas e à entrada na universidade;

10. Quanto às estratégias pedagógicas e ao material didático utilizado nas aulas, os professores buscam se distanciar dos modelos tradicionais, adotando metodologias ativas, atividades lúdicas e interativas para engajar os estudantes de maneira mais dinâmica;

11. O processo de avaliação dos itinerários formativos ocorre de forma diversificada, sem um padrão único estabelecido na escola, o que pode refletir a flexibilidade na condução das práticas avaliativas ou representar a falta de direcionamento dos documentos orientadores em relação ao processo de avaliação dos itinerários formativos.

Percebemos, portanto, com base na fala dos professores entrevistados, que a escola é um espaço dinâmico, no qual os professores e demais atores da escola articulam e atuam as políticas de forma provisória e contingente, de acordo com as demandas e interesses em determinado momento (Lopes; Macedo, 2011).

Assim, essa pesquisa é, antes de tudo, parte de um ciclo de descobertas e questionamentos que foram se moldando ao longo do curso de mestrado. Finalizamos esse trabalho com a certeza do caráter inacabado dos processos de conhecimento e investigação do tema, pois a cada resposta durante a investigação vários novos questionamentos surgiam, de tal forma que o presente trabalho abre portas para muitas outras investigações.

Entendemos que a política é construída e recontextualizada em cada contexto e realidade. Dessa forma, para aprofundar a compreensão sobre os itinerários formativos, sugerimos que futuras pesquisas se dediquem a investigar, em outros espaços e com outros atores, a construção e atuação dos itinerários formativos.

Esta dissertação acaba neste ponto, mas a reflexão sobre os caminhos que o ensino pode tomar ainda é passível de inúmeros estudos, pesquisas e discussões. Temos a esperança de que este trabalho fomente outras pesquisas interessadas no ensino público, para que no futuro a escola possa dialogar de maneira mais efetiva sobre os rumos da sociedade que tanto idealizamos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina Química. **Contexto e Educação**. Ano 21, n. 76. Ijuí: Editora Unijuí, p. 175-200, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1102>. Acesso em 1º out. 2023.
- ANFOPE NACIONAL. Video-conferência **A Reforma da "Reforma do Ensino Médio: e agora?"** Disponível em: <https://www.youtube.com/live/gEskhitdryw>. Ago. 2024. Acesso em 08 ago. 2024.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. n.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.
- BALL, Stephen *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 2ª Ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BANDO, Janaina Rossarolla; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. O discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio: uma crítica ao sistema educacional brasileiro. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 21, n. 11, p. 20706–20725, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n1-115. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/1831>. Acesso em: 1º ago. 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, 27833 p. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Casa Civil. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012a. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2012b]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Novo Ensino Médio**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018. **Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 72, 2018c. Acesso em 11 jul. 2024.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, nov. 2018b.

BRASIL. Casa Civil. Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 250, 2018c 31 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, Consed, 2021. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2021b. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Portaria Nº 733, de 16 de setembro de 2021. **Institui o Programa Itinerários Formativos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 53-54, 17 set. 2021. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – **Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90991-parecer-ceb-2022>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Lei 14.945/2024, aprovada em 31 de julho de 2024. **Estabelece a Política Nacional de ensino Médio, que altera a LDB/ 1996 e revoga parcialmente a Lei 13.415/ 2017, a fim de definir diretrizes para o ensino médio**. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14945&ano=2024&ato=841UTSU5ENZpWT3a9>. Acesso em: 1º ago. 2024.

BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no Contexto das Reformas Educacionais: um campo de disputas. **Interfaces científicas - Educação**. v. 8 n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736> . Acesso em: 06 maio 2024

CEARÁ. Lei nº 14.273. de 19 de dezembro de 2008. **Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CEARÁ. Lei nº 16.287, 20 de julho de 2017. **Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2017a. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>. Acesso em: 27 set. 2023.

CEARÁ. Lei Nº 17.995, de 29 de março de 2022. **Institui o plano de universalização do ensino estadual de tempo integral no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará**. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7185-lei-n-17-995-29-03-2022-d-o-29-03-22>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Político-Pedagógico Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Tecla Ferreira**. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Secretaria de Educação, 2022. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br> Documento Curricular Referencial do Ceará - Secretaria da Educação. Acesso em: 14 jul. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Diretrizes para o ano letivo de 2024**. Secretaria de Educação, 2024a. Disponível em: Diretrizes 2024 - V3.cdr (seduc.ce.gov.br). Acesso em 25 jun de 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Matrizes Curriculares 2024**. Secretaria de Educação, 2024b. Disponível em: Matrizes Curriculares 2024 - Atualizado.pdf - Google Drive. Acesso em: 25 jun. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Diretrizes e orientações Pedagógicas EEMTI**. Secretaria de Educação, 2024c. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br> coeti - Secretaria da Educação (seduc.ce.gov.br). Acesso em: 25 ago. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Diretrizes para o ano letivo de 2025**. Secretaria de Educação, 2024a. Disponível em: Diretrizes 2025 - (seduc.ce.gov.br). Acesso em 26 jan de 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: Tura, M. L. R.; Garcia, M. M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-71.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O que (não) significa comunidade disciplinar? In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67, out-dez. 2016.

COSTA, Angelo Brandeli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In S.H. KOLLER; DE PAULA COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre, RS: Grupo A.C, 2014. p. 53-67.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O que (não) significa comunidade disciplinar? In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67, out-dez. 2016.

CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. Espaço do Currículo (online), v. 3, n. 2, p. 578-590, set./mar. 2010. Disponível em: <http://>

www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9667/5255. Acesso em: 12 fev. 2025.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

GONÇALVES, Ana Carolina Fernandes. Integração curricular do NEM: desafios do novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–10, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16374. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16374>. Acesso em: 06 maio 2024.

GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer, 1993.

GOODSON, Ivor. **The making of curriculum**. Londres: The Falmer, 1995.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HAAS, Peter. Introduction to epistemic communities and International Policy Coordination. **International Organization**, Cambridge, v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Discursos docentes acerca do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 89–104, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/29440>. Acesso em: 07 maio 2024.

KRAWCZKY, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 15 jan. 2024.

KONZEN, Adriana Schneider Muller; OLIVEIRA, Priscila Rusalina Medeiros; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Novo Ensino Médio: Refletindo sobre o currículo das escolas do Ceará. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023071, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2526>. Acesso em: 03 mai. 2024.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político do percurso ao consignado em lei **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 6, n. 1, p. 1–16, 14. Mar 2021 Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/14800>. Acesso em: 05 maio 2024.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: Criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, 54, e11191, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531411191>. Acesso em 08 fev. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, 26, p. 109-183, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 147, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 11-30, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, cap. 6, p 143 – 174, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 01-19, ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, p. 09 -30, 2009.

NAVARRO, Eloísa Rosotti; ROLKOUSKI, Emerson. A reforma do novo Ensino Médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–

19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16820>. Acesso em: 06 maio 2024.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Parente. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. R. M.; QUEIROZ, M. I. P. (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 68-80.

RAMOS, Marise Nogueira. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De novo Ensino Médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Apropriação e resistência: ressignificações das políticas educacionais na prática docente. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 149-155, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul.-set. 2016.

SCHENSUL, Jean. Key informants. In: NORMAN, B. A. (org.). **Encyclopedia of health & behavior**. Thousand Oaks: Sage Publications. 2004. p. 569-571.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da. **A tradução da noção itinerários formativos na política curricular do Ensino Médio baiano**. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/18768>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Maria Kélia da. Novo Ensino Médio: Das reações contextuais à escola interrompida. **Dissertação de Mestrado**. Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró - RN, 2018. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/posensino-dissertacoes-2016/arquivos/5486maria_kelia_da_silva.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, Maria Kélia da; TAVARES, Jean Mac Cole Tavares. Entidades educacionais e comunidades disciplinares/epistêmicas. II Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido. **Anais...** Editora Realize, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-ii-conidis>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Aula magna virtual, proferida no canal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UESB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NO-jrkWbLt0>. Acesso em: 24 jun. 2024

SILVA, Mônica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora Ruth; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e271803, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/218603>. Acesso em: 07 mai. 2024.

SILVA, Tamiris Silva; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28007, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210>. Acesso em: 06 maio 2024.

SILVA, Rafael Dias. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 426-447, abr./jun. 201. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>. Acesso em: 05 maio 2024.

STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto. Políticas de educação Superior e formação de professores: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 65-96.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista *et al.* Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da Lei Nº 13.415/2017. EDUCERE. **XIV Congresso Nacional de Educação. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.** (PUCPR) Paraná.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados do entrevistado	Formação acadêmica
	Experiência na educação pública
	Tempo total na escola
	Tempo de atuação em componentes/ unidades curriculares do currículo flexível/ itinerários formativos?
	Unidades curriculares dos itinerários formativos que ensina
Perguntas Norteadoras: Atuação dos itinerários formativos	1 O que você entende por itinerários formativos?
	2 Como os itinerários formativos foram apresentados e inseridos no contexto escolar?
	2.1 Quais os documentos legais que foram disponibilizados para a construção dos itinerários formativos na escola?
	2.2 Há algum documento legal sobre os itinerários formativos que contribua ou influencie a sua atuação na sala de aula? Fale sobre.
	3 Como é realizada a escolha e o planejamento dos itinerários formativos na escola?
	4. Como é ministrado o itinerário formativo?
	4.1 Quais são os conteúdos que você aborda?
	4.2 Quais as estratégias pedagógicas de ensino?
	4.3 Quais materiais didáticos são utilizados?
	4.4 Como você realiza o processo de avaliação nos itinerários formativos?

APÊNCICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 Campus Central, Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2173.
 Curso de Mestrado em Ensino (POSENSINO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: Da formulação política à atuação docente” coordenada pela Prof. Adriana Schneider Muller Konzen e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido ao seguinte procedimento: Entrevista Semi-estruturada cuja responsabilidade de aplicação é de Adriana Schneider Muller Konzen, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), Campus Central, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar como os itinerários formativos vêm se configurando nas escolas de ensino médio do Ceará. Esse objetivo foi perpassado pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar os itinerários formativos a partir dos documentos legais; b) Discutir as especificidades dos itinerários formativos na política educacional do Ceará. c) Analisar como os professores atuam os itinerários formativos em uma escola de ensino médio em tempo integral no município de Fortaleza, CE. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de contribuição para o processo de ensino na escola, pois as reflexões e ressignificações que vão surgindo ao longo da realização da pesquisa, vão contribuindo para a construção do conhecimento, além de fortalecer a escola com o meio acadêmico

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de possíveis constrangimentos ao responder as questões propostas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Adriana Schneider Muller Konzen realizará a entrevista e somente a discente Adriana Schneider Muller Konzen e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os dados; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em pen-drive e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) na secretaria do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), em armário com acesso restrito no campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Adriana Schneider Muller Konzen do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, Mossoró, RN. CEP 59.610-090, Tel. (84) 3315-2173. Dúvidas a respeito

da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto
Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana Schneider Muller Konzen.

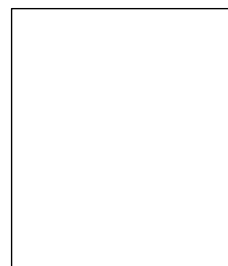
Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa _____. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos que serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante

Adriana Schneider Muller Konzen (Aluno-pesquisador – Pesquisador Responsável) - Aluna do Curso de Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, CEP 59.610-090 Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2173.

Prof. Jean Mac Cole Tavares Santos (Orientador da Pesquisa) - Curso de mestrado em ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, CEP 59.610-090 Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2173.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE C -TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____,depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadores Adriana Schneider Muller Konzen do projeto de pesquisa intitulado “ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: Da formulação política à atuação docente” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

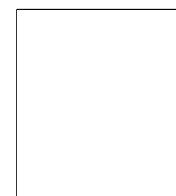
Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, ____/____/____..

Assinatura do participante da pesquisa

Adriana Schneider Muller Konzen

Pesquisador responsável



IMPRESSÃO
O DATILOSCÓPICA

(ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; DAS QUAIS UMA VIA DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL)